

ISSN 1318 - 5160
UDK 374.7

OHK - Pedagogika in andragogika
Per
ANDRAGOŠKA SPOZNANJA
1997 / 1

UNIVERZA V LJUBLJANI - FF

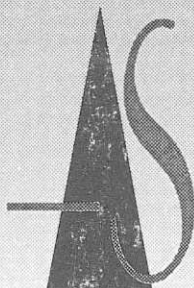
11

374.7



46199700001,3/4

COBISS



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA

Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

3-4

1997

Čemu
vzgoja odraslih?

Visokošolsko izobraževanje in
vseživljenjsko
učenje

Kakovost
v izobraževalni dejavnosti

IMPRÉSUM

Glavna urednica/Editor in Chief
dr. Ana Krajnc

Odgovorna urednica/Editor
mag. Daniela Brečko

Oblikovna zasnova ovitka/Design
Marko Apih

Tehnični urednik/Technical Editor
Milan Turel

Uredniški odbor/Editorial Board
mag. Milena Ažman, mag. Jordan Berginc,
mag. Melita Cimerman, mag. Nada Češnovar,
mag. Jožko Čuk, Jasna Dominko-Baloh, dr. Zoran Jelenc,
dr. Janez Jereb, Božo Kočevar, mag. Jože Miklavc,
dr. Vida Mohorčič-Špolar, Sašo Niklanovič,
dr. Danica Purg, dr. Dimitrij Rupel, dr. Ivan Svetlik,
dr. Pavle Zgaga

Mednarodni sodelavci/International contributors
Liam Carey – St. Patrick College, Irska;
Paolo Federighi – Univerza v Firencah, Italija;
Pavel Hartel – Karlova univerza v Pragi, Češka;
Peter Jarvis – Univerza Surrey v Guillfordu, Anglija;
Jost Reischmann – Univerza v Bambergu, Nemčija

Naslov uredništva/Address of the Editorial Office
Gospodarski vestnik, založniška skupina d.d., Ljubljana,
Dunajska 5, p.p. 271-V, telefon 061/ 133-81-26,
133-81-32 in 133-01-27, telefaks 061/132-41-87
Naročnina: telefon 133-81-26, 133-81-32 in 133-01-27
Žiro račun/Current Account: 50100-603-41495

Oglasi/Marketing Alenka Černe, telefon: 061/133-81-26,
133-81-32 in 133-01-27

Revija Andragoška spoznanja izhaja štirikrat na leto,
posamezen izvod je 1400 SIT. Letna naročnina za redne
naročnike je 4800 SIT, za študente 3400 SIT.

Tisk Tiskarna Ljubljana

Ustanovitelj Andragoško društvo Slovenije

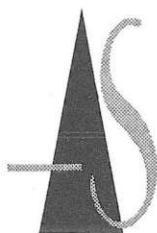
Izdaja Gospodarski vestnik, d. d., Založba, Ljubljana,
Dunajska 5

Direktor Slobodan Sibinčič

Glavni urednik Jože Petrovčič

Odgovorna urednica založbe Vida Šibenik

Po mnenju Ministrstva za kulturo št. 415-15/95 z dne 20.2.
1995 revija Andragoška spoznanja šteje med grafične
izdelke iz 13. točke tarifne številke 3 zakona o prometnem
davku, po katerem se plačuje 5-odstotni prometni davek.
Prometni davek je vračunan v ceno revije.



ANDRAGOŠKA SPOZNANJA
Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih
Journal of adult education in Slovenia



R 1/97

Vsebina

<i>Andrej Justinek</i>	ČEMU VZGOJA ODRASLIH?	4
<i>Hans G. Schuetze</i>	VISOKOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE IN VSEŽIVLJENJSKO UČENJE – OD POLITIKE DO PRAKSE	12
<i>Dušana Findeisen</i>	PROGRAMSKA PRENOVA IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA V FRANCII	18
<i>Metka Brkan</i>	BRANJE STROKOVNIH BESEDIL V TUJEM JEZIKU	23
<i>dr. Bogomir Kovač</i>	KAKOVOST V IZOBRAŽEVALNI DEJAVNOSTI	26
<i>mag. Janko Berlogar</i>	KRITIČNA INTERPRETACIJA KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	34
<i>mag. Albert Mrgole</i>	MLADI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH	42
<i>Sonja Klemenčič</i>	KURIKULARNA PRENOVA PROGRAMOV TUJIH JEZIKOV ZA ODRASLE	52
<i>Olga Drogenik</i>	NACIONALNI PROGRAM IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH	67
	KNJIŽNE NOVOSTI	73
	POROČILA, ODMEVI IN OCENE	74
	OBRAČAMO KOLEDAR	78
	POVZETKI/ABSTRACTS	79

VSEŽIVLJENJSKO IZOBRAŽEVANJE ALI VSEŽIVLJENJSKO UČENJE?

Pred skoraj štiridesetimi leti je na svetovni Unescovi konferenci v Montrealu Paul Lengrand predstavil nov in edini mogoči pristop k izobraževanju: permanentno izobraževanje. Že takrat je nastajala v razvitem svetu huda zagata med šolskimi sistemi in potrebami družbe ter gospodarstva po znanju. Kljub reformam ju ni bilo mogoče uskladiti, nasprotno, pridobljeno šolsko znanje se je celo čedalje bolj oddaljevalo od dejanskih potreb. Paul Lengrand, dolgoletni direktor pariškega pedagoškega inštituta, je dokazal, da po starem (s predhodnim šolanjem) ni več mogoče pripraviti ljudi za vse življenje, temveč je treba znanje pridobivati vse življenje.

Med ljudmi ni izjem. Pred to dejstvo je postavljen vsak človek, ne glede na starost, poklic ali socialni status ter druge lastnosti. Potrebe po znanju in sposobnosti ljudi so zaradi velikih sprememb ter naglega razvoja nepredvidljive. Šele ko se pojavijo, ljudje ugotovijo, kaj bi morali znati. Navadno je čas za učenje kratek, ko potrebo po znanju ugotovijo, bi namreč morali že znati. Zato ni dovolj, da bi se zanašali na to, da jih bo »življenje izučilo«.

V šestdesetih in sedemdesetih letih so bili v strokovni literaturi razširjeni izrazi »permanentno izobraževanje, teorija permanentnega izobraževanja, razširjena praksa permanentnega izobraževanja itd.«. Problem je nastal pri prevajanju strokovnih besedil iz francoščine v angleščino, ker tujka »permanent« v angleščini ni nič pomenila. Angleški avtorji so se čedalje bolj oprijemali novega izraza »vseživljenjsko izobraževanje« (lifelong education). Oba izraza sta bila razširjena v strokovni literaturi v osemdesetih letih in v začetku devetdesetih let, odvisno od tega, v katerem jeziku je bilo besedilo napisano. Pri nas sta se uveljavila oba izraza. Uporabljali smo ju (in tako ju še danes) kot sinonima.

Ker so se v zadnjih letih potrebe po znanju, novih sposobnostih in osebnostnih lastnostih izrazito povečale, se je zlasti načrtovalcem izobraževanja zdelo, da postaja položaj neuzdržen. To je bilo najbolj opazno med

UVODNIK



dr. Ana Krajnc

politiki, ki bi se morali aktivno odzvati na tako velike potrebe po izobrazbi. Domislili so se čedalje sprejemljivejšega izraza vseživljenjsko učenje, ki pa je neobvezujoč.

Toda kaj je potem tako novega v vseživljenjskem učenju, saj se ljudje učijo vse življenje, odkar obstaja človeštvo? Velik razvojni premik je bil, ko je Paul Lengrand s sodelavci razglasil, da se morajo ljudje izobraževati vse življenje, kar pomeni izčrpno, ciljno, strukturirano in načrtno pridobivanje novega znanja, stališč, vrednot in sposobnosti, odvisno od njihovih življenjskih potreb in hotenj. Učenje na podlagi osebnih izkušenj na današnji razvojni stopnji več ne zadošča. Izobraževanje je posebna, višja oblika učenja, bolj zgoščena in je ne moremo zamenjevati z učenjem, ker bi s tem zanikali velike razvojne spremembe (C. Titmus).

Tudi strokovnjaki so se v zadnjih dveh letih zadovoljili z izrazom »vseživljenjsko učenje«, čeprav so do sedaj govorili o vseživljenjskem izobraževanju. Knjigo s tem naslovom je leta 1996 izdal nemški avtor Gunter Dohmen. Gre za strogo strokovno besedilo in dejansko obravnava vzgojo in izobraževanje odraslih, in ne učenja ljudi na splošno. Alen Thomas, kanadski avtor raziskuje »naravne oblike izobraževanja«. Zanima ga, kako se usposablja ljudi v kulturah brez šol. Ukvarja se predvsem s psihologijo izobraževanja odraslih in uporablja oba izraza, tudi vseživljenjsko učenje. Pri nas se nagiba k izrazu »vseživljenjsko učenje« namesto »vseživljenjsko izobraževanje« (Zoran Jelenc, ki si prizadeva, da bi priznali tudi neformalne oblike izobraževanja odraslih in jih tudi uporabljali).

Oblasti, ki se želijo znebiti odgovornosti za znanje ljudi, lahko uporabljajo tudi ohlapnejše izrazje (v tem primeru vseživljenjsko učenje), če s tem dosežejo svoj politični cilj. Stroka svojih osnovnih kategorij (ena izmed njih je tudi permanentno ali vseživljenjsko izobraževanje) ne more prezreti ali jih mimogrede zavreči, ker bi lahko s tem porušila celotno strukturo znanstvene discipline.

ČEMU VZGOJA ODRASLIH?

Celosten razvoj osebnosti za kvalitetno bivanje v sodobnem svetu

Vzgoja je ciljno naravnani, strukturiran proces, katerega poglobitveni cilj ni pridobivanje znanja, temveč oblikovanje osebnosti. Vzgoja je »vse, kar delamo za same sebe, in vse, kar drugi delajo za nas, da bi nas približali popolnosti naše narave« (Durheim, 1981). Vzgoja prenaša dediščino tega, kar se je človeštvo naučilo samo o sebi. Hkrati je del socializacije osebnosti in omogoča socialne izkušnje, v obliki empatije do drugih in tudi neposredne pomoči.

NAMEN VZGOJE ODRASLEGA

Vzgoja odraslega je permanenten proces, ki mu omogoča preživetje v včasih zelo neprirodnih življenjskih razmerah in mu pomaga, da spozna svojo družbeno vlogo in vlogo drugih posameznikov.

Vzgoja omogoča spoznanje o nujnosti pridobivanja temeljnega znanja, ki mu moramo vrniti že nekoč spoznani pomen, ki ga ima za življenje vsakega posameznika. To so predvsem sposobnosti izražanja in medosebne komunikacije. V vzgoji je potrebna učljivost. Podlaga učljivosti je predvsem pozitivna podoba o samem sebi. Za učljivost pa mora imeti posameznik ustrezne osebne lastnosti, kot so primerna motivacija in možnost sprejemanja.

Vzgoja postaja primarna tudi pri odraslih; pri tem je mišljena kot razvoj osebnosti, ne pa kot nekakšna represija raznih centrov moči, kot so jo še ne tako davno pojmovali.

Po svetu poudarjajo razvoj medsebojnih odnosov, soodvisnosti in nujnosti medsebojnega razumevanja. Vzgoja posameznikov premaguje krizo družbenih povezav, premaguje izključevanje in marginalizacijo posameznikov in oblikuje odrasle v odgovorne državljane. Družbene odločitve za vzgojo odraslih posameznikov so politične odločitve z dolgoročnimi posledicami.

METODIKA VZGOJE — ANDRAGOŠKA DIDAKTIKA

Pri definiranju vsebine didaktike še vedno velja neenotnost, ali didaktika vključuje samo metode pouka, izobraževanja ali tudi metode in oblike uspešnega vzgajanja. Kljub čedalje večjemu pomenu vzgoje so le redki pedagogi pojem didaktike razširili tudi na vzgojne metode (Krajnc, 1979).

Poglobitveni cilj metodologije vzgoje je doseči primernost sredstev za vzgojo. O metodologiji vzgajanja lahko govorimo v širšem in ožjem smislu. V širšem, občem smislu govorimo takrat, ko strnemo vse pristope, ki so se izkazali pri vzgajanju kot uspešni, v ožjem smislu pa takrat, ko govorimo o neposrednih metodah intencionalnega vzgajanja. Metode vzgajanja so identificirane poti, po katerih usmerjamo posameznike z namenom, da bi sodelovali v vzgojni aktivnosti (Knowles, 1976).

VZGOJA PRI ODRASLIH

V metodiki vzgoje odraslih skušamo opredeliti temeljne načine vzgoje, ki posameznika vodijo v samostojno delovanje v svetu, v sposobnost adaptacije, da ni življenjsko odvisen od pomoči družbenih institucij. Vzgojne metode so prilagojene posamezniku. So torej individualne in se po tem razlikujejo od vzgojnih metod v preteklosti, ki so bile prilagojene množicam, velikemu številu neizoblikovanih posameznikov. V metodologiji vzgoje upoštevamo vsakdanje vzgibe posameznika, v skladu z njegovimi individualnimi načrti in hotenji. Vzgojne metode morajo omogočati razvoj sposobnosti, na podlagi katerih bi bolje razumeli drug drugega in se pravilno odločali.

Vzgojnih poti ne moremo več deliti na for-

malne in neformalne. Metodika vzgoje odraslih temelji predvsem na neformalnih poteh. Primarna naloga vzgojnih metod je oblikovanje osebnosti, to pa je osnovni vzgojni cilj.

Končni cilj vzgojnih metod je vzgojen, osebno uravnotežen posameznik, ne pa človek z obilico ekstenzivnega znanja.

Metoda označuje način, kako se določena dejavnost najustrežneje in najbolje opravlja (Šilih; po: Krajnc, 1979). Metoda je načrtno uresničevanje poti, ki vodijo k doseganju cilja in ki jih ne izbiramo po naključju (Filipović; po: Krajnc, 1979). Nekatere metode so primernejše za skupinsko vzgojo posameznikov, druge pa za individualno vzgojo. Skupinska vzgoja dopušča subjektom večjo pasivnost kot pa individualna vzgoja. Pomembno je, da metode, ki jih uporabljamo, aktivno spodbujajo vzgajane subjekte, vplivati morajo na njihovo podoživljanje in čustvene reakcije, če želimo doseči vzgojni cilj.

Vzgojno metodo bolj izrecno določa oblika vzgajanja in uporabljena vzgojna sredstva. Oblika že upošteva okoliščine in subjekt vzgoje, tako kot se pojavljajo v konkretni danosti (Krajnc, 1979). Oblike vzgajanja so odvisne od posamične ali skupinske vzgoje, postavljenih vzgojnih nalog, lastnosti vzgajane posameznika in drugih okoliščin, ki so značilne za vzgojni proces.

Vzgojna sredstva so pripomočki, s katerimi razvijamo sposobnosti, stališča in odnose ter osebne karakteristike (Krajnc, 1979). Vzgojna sredstva so lahko pripravljena vnaprej ali pa do njihove uporabe prihaja spontano. Pri namenskih sredstvih je tendencioznost vzgojnega procesa bolj vidna, bolj izrazita, pri nenamenskih pa se pojavlja kot stranski učinek, ki je podkrepjen s prejšnjimi in kasnejšimi oblikami vzgojnega dela (Krajnc, 1979).

Vzgojne metode se od izobraževalnih razlikujejo:

- Razvijajo osebne lastnosti odraslega posameznika. Razvite osebne lastnosti so posledica delovanja vzgojnih vplivov in hkrati pogoj za nadaljnji posameznikov razvoj.
- Nanašajo se na afektivno (doživljajsko-čustveno) sfero človekove osebnosti, izobraževalne metode pa večinoma na racionalno sfero.

Na učinkovitost vzgojnega prizadevanja vpliva predvsem posameznikova predstava o samem sebi.

Ta nastaja pod vplivom dveh poglavitnih dejavnikov: na podlagi reakcije (mišljenja, sodb) socialnega okolja na posameznika in na podlagi reakcije okolja na njegovo dejavnost in njegove dosežke. Predstava o samem sebi je odvisna od tega, kako ga okolje sprejema ali odklanja; posameznik se samopotrjuje tudi v spopadu s predmetnim svetom, s tem da nekaj naredi, da mu nekaj uspe, se mu samozavest neodvisno od socialnega okolja poveča. Predstava o sebi ni nekaj konstantnega, spreminja se v skladu z za posameznika pomembnimi dogodki. Odvisna je od lastnih dosežkov

in zrcalne slike, ki se izraža v stališčih in mnenjih drugih. Medsebojni odnosi se kažejo v posameznikovih stališčih do socialnega okolja. Posameznik je odvisen od lastne fiziološke disponiranosti in od stopnje socializacijskega pritiska, ki mu je izpostavljen. Če primerjamo introvertne in ekstravertne osebnosti, ugotovimo, da se introverti nagibajo k hitrim in stabilnim pogojnim reakcijam, kar pomeni, da se pod konstantnim kulturnim pritiskom hitreje socializirajo (Eysenck; po: Markarovič, 1978).

Ko spoznamo posameznikova stališča, najlažje spoznamo tudi motive za ravnanje. Nobena druga psihična lastnost ni toliko rezultat socialnih vplivov na posameznika in hkrati ne vpliva toliko na dogajanja v družbi kot stališča. Ljudje ne prihajajo v konfrontacije in sumničijo, ne začenjajo vojn in revolucij zaradi razlik v inteligenci, pomnjenju in podobnih psihičnih lastnostih, ampak ravno zaradi razlik v stališčih.

Stališče usmerja posameznikovo ravnanje. Reakcija je lahko pozitivna ali negativna, na osebe, objekte in zunanje okoliščine in tudi na lastne lastnosti, ideje ali postopke.

V nasprotju s stališči je dojemanje sprejemanje ali zavračanje določene postavke oziroma trditve. Od stališč se razlikujejo po treh karakteristikah:

- a) Stališče je emocionalni doživljaj, ki je čvrsto formiran in se pojavi brez posameznikove zavesti o njegovem nastanku in delovanju. Dojemanje pa je intelektualni doživljaj, nekaj, kar

Osebnostna pripravljenost za vzgojo je osnovna psihosocialna lastnost človeka.

Vzgoja zajema spodbujanje avtonomne osebnosti.

lahko racionalno dojamemo in ima vedno obliko trditve ali postavke, ki ju je treba najprej formulirati – verbalno ali neverbalno, intuitivno –, da ju posameznik lahko dojame.

b) Stališča so pogosto aprioristična, dojemanje pa je vedno rezultat razmišljanja. Na formulirana stališča manj vplivajo neposredne izkušnje kot pa dojemanje, ki se hitreje spreminja.

c) Če je z določenim dojemanjem povezano zelo definirano stališče, govorimo o prepričanju.

Za posameznikovo vzgojo so zelo pomembni tudi njegovi interesi, ki lahko vzgojo pospešujejo ali zavirajo. Interesi imajo dve osnovni karakteristiki: vedno so pozitivni (to pomeni, da so usmerjeni proti nečemu), poleg tega pa vzbujajo prijeten občutek s tem, da se posameznik ukvarja z objektom, ki ga zanima. So zelo močan motivacijski dejavnik.

Stališča in interesi močno vplivajo na posameznikovo pripravljenost na vzgajanje in njegovo sodelovanje v vzgojnem procesu.

Vzgojni ukrepi glede na posameznikovo predstavo o sebi:

Pomembna je predvsem vzgojna klima med vzgojiteljem in vzgajancem. Gre za ustrezen pristop in vedenje vzgojitelja, ki mora izražati spoštovanje in zaupanje do vzgajanca, hkrati pa tudi podporo. Posameznik mora razumeti razliko med sedanjim stanjem in idealnim, kajti le tako se je pripravljen podrediti vzgajanju. Vzgojitelj mora sprejemati posameznika takega, kot je, z vsemi njegovimi prednostmi in pomanjkljivostmi.

SOCIALIZACIJA

Socializacija je proces, v katerem posameznik v interakciji s svojim socialnim okoljem pridobiva znanje, sposobnosti, navade, stališča, vrednote in druga spoznanja, ki jih potrebuje za uspešno funkcioniranje. Na socializacijo osebnosti vplivajo posameznikove dedne zasnove in okolje, predvsem pa posameznikova aktivnost.

Socializacija je neintencionalen proces; je nekakšna funkcionalna vzgoja. Že od zgodnjega otroštva je posameznik odvisen od kultu-

re, od z normami določenega socialnega okolja, ki ga oblikuje in mu pomaga, da se prilagodi življenju v skupnosti. Družbeno naravo osebnosti razberemo iz dejstva, da je posameznikova osebnost močno modelirana po vzoru drugih. Pomembne osebe in vzori nedvomno izrazito formativno vplivajo na razvoj osebnosti. Posameznikovo vedenje se oblikuje po zelo elementarnih oblikah posnemanja in modelnega učenja, včasih pa v zapletenem procesu identifikacije (zavedne ali nezavedne). Hkrati je vzgoja družbeno pogojena in celosten razvoj posameznika mora potekati v skladu z družbenimi merili in zahtevami. Vendar vzgoje ne smemo povezovati z različnimi oblikami indoktrinacije, za katere je značilno, da »skušajo ljudi pripraviti do vnaprej določenih mnenj« (Woods, 1975).

Posameznik, ki je izpostavljen procesu vzgoje v socializaciji, lahko nastopa v vlogi vzgojnega objekta ali subjekta. Vlogo vzgojnega objekta ima predvsem takrat, ko pasivno ali pod prisilo sprejema delovanje vzgojnih zunanjih dejavnikov in njihovo znanje, njihove izkušnje, vrednote in jih kljub vsemu internalizira. V vlogi vzgojnega subjekta pa nastopa takrat, ko hote, z motiviranostjo in prizadevnostjo, sprejema delovanje zunanjih dejavnikov, se pravi, da s svojo zavestno aktivnostjo in sam odloča o napredku v celostnem oblikovanju lastne osebnosti.

MEHANIZMI PSIHOSOCIALNIH INTERAKCIJ V SOCIALIZACIJI

Interakcija med vzgojiteljem in vzgajancem lahko poteka na fizični ali/in psihični ravni. Interakcija je lahko zavestna ali podzavestna, hotna ali nehotna. Na teh interakcijah je utemeljen pojem skupinske dinamike (K. Lewin), ki pomeni psihološke in psihosocialne načine vplivanja na druge.

Imitacija je pojav, pri katerem posameznik reagira enako kot posameznik pred njim, ga torej posnema, se z njim identificira. Imitacija je pomembna pri inkorporaciji vrednostnega sistema, kulturnih vzorcev, tradicije in tudi novih paradigem. Je lahko zavedna ali nezavedna in je najlažji način učenja, ker so ljudje nagnjeni h konformizmu in zaradi tega k posnemanju.

Sugestija bo učinkovala, če posameznik, ki mu sugeriramo, nima dovolj elementov za

lastno presojo. Vsaka sugestija, ki je v začetku heterosugestija, lahko postane avtosugestija v procesu internalizacije vzgojnih vsebin.

Simpatija in antipatija. Vzgoja je mnogo učinkovitejša, če vladajo med vzgojiteljem in vzgajancem prijateljska čustva in čustva sodelovanja. Pri antipatiji je transfer skoraj onemogočen in prihaja do negativne povratne zveze, do dodatnega zavračanja vzgojnih načel in vrednot, tudi zaradi hotenega nasprotovanja.

Allport (po: Zvonarevič, 1978) poudarja, da so imitacija, sugestija in simpatija »velika trojica« med osnovnimi principi, s katerimi pojasnjujemo socialno sfero življenja. Allport jo povezuje s staro Platonovo trihotomijo uma, ki jo sestavljajo afektivna (čustva, občutki), konativna (motivi, stremjenja) in kognitivna (razmišljanje) komponenta. Simpatija ustreza afektivni, imitacija konativni in sugestija kognitivni komponenti uma.

SOCIALNA KLIMA IN SOCIALIZACIJA

Definiramo jo kot stanje psihosocialnih odnosov med vzgojiteljem in posameznikom. Ti odnosi so klasificirani vzdolž kontinuuma dobri-slabi. Dobri odnosi povečujejo transfer, slabi pa ga ovirajo in omejujejo. Socialna klima je lahko objektivni atribut vzgojitelja in posameznika, hkrati pa se reflektira v zavesti obeh posameznikov, ki odnose na določen način doživljata in percipirata. Zato je tudi izrazito subjektivni, psihološki atribut.

Socialno klimo prikazujejo objektivni in subjektivni kazalci. Objektivni so določeni zunanji pojavi v psihosocialnih odnosih (na primer pasivnost obeh posameznikov), subjektivni pa občutek sprejemanja oziroma sprejetosti, občutek lojalnosti, solidarnosti, angažiranosti in (ne)zadovoljstvo s sodelovanjem.

Socialno klimo pogojujejo integrativni in antagonistični procesi med vzgojiteljem in posameznikom. Antagonistični procesi sprožajo napetosti in konflikte, integrativni procesi pa so temelj za toleranco in sodelovanje.

SOCIALNA MOČ KOT DEJAVNIK SOCIALIZACIJE

Iz splošne definicije izhaja, da je moč sredstvo prisile ali prisiljevanja. V Etzionijevi komparativni analizi kompleksnih organizacij (Markarovič, 1978) ima temeljni pojem, ki ga upo-

rablja Etzioni – pojem moči – široko sociološko eksplikativno vrednost. Ta pojem moči je namreč širši, kot ga uporablja Max Weber, ko govori o »razredu, statusu in moči«. Weber uporablja pojem moči v ozkem smislu; njegov pojem moči se ujema z Etzionijevim pojmom koercivne moči, moči prisile. Tudi slovenska jezikovna raba razlikuje med pojmom moči v širšem smislu, ki pomeni preprosto možnost nekaj doseči, in močjo v ožjem smislu, ki pomeni nekaj doseči kljub upiranju drugega. Tudi Slovenci, podobno kot Angleži, razlikujemo med močjo (power) in silo (force). Vzgoja je organizirana dejavnost, ki je predvsem koercivne in normativne narave. Koercivna moč je družbena moč v svoji neposredni, čisti obliki prisile.

Socialne moči ni mogoče enopomensko definirati.

Socialno moč ima lahko posameznik ali skupina posameznikov, kar imenujemo center socialne moči. Moč ni sestavljena samo iz vplivanja na odločitve, temveč tudi iz vplivanja na akcije, na dejavnost.

Sinonimi socialne moči so vpliv, nadzor, avtoriteta, oblast in podobno.

Menimo, da socialno moč najbolje opredeljuje definicija M. Zvonareviča: socialna moč je sposobnost posameznika, skupine ali organizacije, da vplivajo na aktivnost in vedenje drugih posameznikov, skupin ali organizacij. Zvonarevičeva definicija vsebuje tri osnovne elemente: a) vključuje pojem centra socialne moči; b) zajema pojem vpliva, ki je specifičen psihosocialni odnos dveh subjektov; c) pojem aktivnosti in vedenja (vedenje je pravzaprav tudi niz akcij).

Kot vidimo, je center moči lahko:

- individualen ali kolektiven,
- formalen ali neformalen,
- nominalen ali realen,
- notranji ali zunanji,
- monocentričen ali policentričen.

Vpliv in aktivnost socialne moči kot avtoritete:

- intenziteta ali velikost vpliva: vzdolž logičnega kontinuuma je mogoča od »nič« do »maksimuma«,
- neposrednost vpliva: vpliv je lahko posreden ali neposreden,

- aktualnost vpliva: vpliv je lahko realen ali potencialen,
- individualnost vpliva: vpliv je lahko individualen ali kolegialen;
- trajnost vpliva: začasen ali trajen;
- legalnost vpliva: vpliv je lahko tudi nelegalen in družbeno nesprejemljiv.

NEZAVEDNO DELOVANJE VZGOJE

Poglejmo, kako nosilec socialne moči vpliva na posameznika. Vpliva lahko le tako, da vzpostavi transfer in s tem vstopi v posameznikov »nadjaz«. Lacan ga opredeljuje kot točko simbolne identifikacije, ko »opravimo svojo dolžnost«, in tako zadostimo zahtevi nadjaza, »ko dosežemo, da nas Drugi vidi v obliki, v kateri nam ugaja, da nas vidi« (Žižek, 1984). Transfer poteka v obliki simbolne identifikacije, v kateri se posameznik podredi, konformira zahtevam drugega. »Integrira, interiorizira, ponotranji simbolni kod, npr. zahteve, zapovedi, pravila, prepovedi, kot notranje zavezujoč zakon, glas vesti« (Žižek, 1984). Za oblikovanje transfernega razmerja je nujno, da se vzgojitelj postavi v vlogo posameznikovega nadjaza.

Omenjeni proces poteka na »ravni nezavednega« (Lacan; po: Žižek, 1984). Ker bo posameznik kasneje udejanjil vrednostne elemente, pridobljene s transferom, je pomembna družbena sprejemljivost vrednot in načel kateri koli socialne moči. Nosilec socialne moči se mora zavedati, da hkrati z vstopom v posameznikov nadjaz nehote zadeva posameznikovo »nezavedno, in sicer niti ne s tistim, kar misli, da mu sporoča, temveč s tistim, kar prek njegovih besed prehaja od njegovega lastnega nezavednega« (Millot; po: Žižek, 1984).

REPRESIVNA IN PERMISIVNA VZGOJA

Kombiniranje permisivnih in represivnih vzgojnih sredstev je bilo v različnih obdobjih in vzgojnih sistemih dokaj različno in tudi dandanes še ni jasno določeno. V pedagoški teoriji se je za vzgojno usmerjenost, v kateri prevladujejo pozitivni vzgojni ukrepi, uveljavil izraz permisivna pedagogika (permisija = dovoljenje, svoboda), za usmeritev, ki po-

udarja in uporablja predvsem negativna vzgojna sredstva, prepovedi in omejitve, pa pojem represivna pedagogika (represija = pritisk, nasilje).

Že samo dejstvo, da je na določenem vzgojnem področju treba uporabljati dvoje med seboj tako različnih metod in sredstev ter da ni mogoče niti v teoriji niti v praksi natančno razmejiti in določiti obseg teh dveh metod, je dovoljšen vzrok za najrazličnejša nasprotovanja in razmah različnih zamisli. Pedagoška romantika, ki so jo predstavljali Pestalozzi, Froebel in Rousseau, je poudarila pomen toplih čustvenih odnosov pri vzgoji, to pa je kasneje iz pedagogike prevzela tudi psihoterapija.

Nekateri avtorji definirajo permisivno vzgojo kot tiste oblike in načine vodenja ter oblikovanja posameznikov, ki najbolj zadovoljujejo njihove socialne potrebe (Maslow; po: Makarovič, 1978). Permisivna vzgoja ni niti nujno »ljubeča« (Makarovič) niti represivna oziroma nujno nasilna ali sovražna.

Ločimo več načinov vzgajanja. Med seboj se prepletajo:

- prisila (kazen, grožnja, obet, nagrada);
- paternalizem: vzgojitelj posamezniku zagotavlja določene moralne ali materialne beneficije;
- prepričevanje: z argumenti, sugestijami (racionalnimi ali emocionalnimi), z lastnim zgledom.

Pri vzgajanju razlikujemo tri poglobitve načine:

a) avtokratski način: vzgojitelj je absoluten in popoln dajalec odredb, pri njihovem izpolnjevanju pa se mu mora posameznik podrejati. Pri tem načinu sta pomembna prisila in paternalizem.

b) demokratski način: vzgojitelj deluje na osnovi sodelovanja in dogovora. Vzgojanec lahko daje predloge in skupaj razpravlja o najboljših morebitnih rešitvah. Največkrat se zgodi, da je sprejeto vzgojiteljevo mnenje, vendar ga posameznik ne čuti kot vsiljenega, temveč kot skupno odločitev.

c) način »laissez-faire«: pri tem načinu je vzgojiteljeva vloga kar se da reducirana. Vzgojitelj samo prenaša naloge in ugotavlja rezultate, vsak posameznik pa deluje po lastni odgovornosti.

Temeljna naloga represivne vzgoje je privzga-

Načelno velja, da avtokratski način omogoča boljše vzgojne rezultate, vendar je zanj značilna slabša socialna klima kot za demokratskega. Ni načina, ki bi bil v vseh okoliščinah najboljši. Avtokratski način je najboljši, kadar so posamezniki preveč svojeglavi. Demokratski način je uporaben, kadar je potrebna samostojna iniciativa, način »laissez-faire« pa je redko uporaben v praksi: samo pri strokovno dovolj pripravljenih in moralno samokritičnih posameznikih, ki so zmožni samostojnega in neodvisnega delovanja.

janje določenih vrednot, navad in načinov ravnanja. Vzgojitelj skuša preoblikovati prvotne posameznikove dispozicije in šele takrat, ko je razlika med dispozicijami in idealom tako velika, da dispozicij ni mogoče preoblikovati po mirni poti, lahko postane vzgoja nasilna.

Različne kombinacije, z uvajanjem oziroma brez uvajanja v dano družbo, s permisivnostjo oziroma represivnostjo, dajejo različne vzgojne rezultate. Vzemimo skrajni primer: represivno vzgojo, ki si ne prizadeva za vključitev posameznika v določeno kulturo, temveč preprosto za njegovo podreditev. Posledice te vzgoje so običajno take, da se posameznik zapre vase in se pod vplivom kazni in nagrad podreja danim normam, vendar gre pri tem samo za zunanjo prilagoditev. Ker ne gre za resnično prepričano sprejetje teh norm, izgine tudi pokorščina, ko izgine nosilec kazni in nagrad. Opravka imamo z »avtoritaro osebnostjo« (Adorno; po: Makarovič, 1978): to je osebnost, ki se podreja kateri koli avtoriteti, vedno pa tisti, ki ima oblast.

Nasprotje produktu represivne vzgoje v slabem pomenu je produkt permisivne vzgoje v slabem pomenu. Taka osebnost se skuša izogniti tudi najosnovnejšim obveznostim, odklanja vrednote, se ne odreka in se prilagodi samo takrat, kadar ima od tega koristi.

Toda odpiranje novih, produktivnih perspektiv je mogoče samo v povezavi z vrednostnim sistemom, s kulturo svoje dobe. Vzgojo, ki temelji na širokem stilu mladega človeka z vsemi dobrinami kulture, vendar pa ne insistira pri dokončni osvojitvi te kulture, ki jo ima le za sredstvo lastnega osebnostnega razvoja, imenujemo »posibilitetna« vzgoja (Makaro-

vič). Rezultat take vzgoje je pogosto revolucionar, družbeni kritik, inovator. Rezultat akulturne, permisivne vzgoje pa je anarhist ali utopist. Slednji prezira družbo, v kateri živi, človeške vrednote, zaničuje vse, kar ne ustreza njegovim idealom.

Če vse navedeno apliciramo na tipologijo vzgoje, bi pomenilo, da si vzgojitelj prizadeva:

- po eni strani posameznika podrediti normam (adaptacija) ali mu internalizirati sprejetje teh norm (integracija) in
- po drugi strani oblikovati posameznika (represivna vzgoja) ali ohranjati njegovo samobitnost (permisivna vzgoja).

VZGOJNI STILI

Talcott Parsons (Makarovič, 1978) v svoji splošni sociološki teoriji postavlja štiri med seboj neodvisne »funkcionalne imperATIVE«, s katerimi se mora ukvarjati vsak socialni sistem, če naj bo zagotovljeno njegovo ravnotežje in nadaljevanje:

- prizadevanje za doseganje vrednot in ciljev,
- prilagoditev za doseg ciljev ali za ohranitev stanja,
- integracija čustvenih in socialnih odnosov v sistem,
- ohranitev stanja.

Parsonsova splošna sociološka teorija je za izdelavo »modela« vzgojnih stilov zelo uporabna. Kategorije njegove teorije so:

- represivnost: vzgojitelj skuša pri posamezniku doseči določene vzgojne cilje,
- permisivnost: vzgojitelj dopušča posamezniku njegovo osebno avtonomijo,
- integracija: posameznik čustveno osvaja (internalizira) vzgojiteljeve vrednote,
- adaptacija: posameznik se racionalno prilagaja zahtevam vzgojitelja, ne da bi se identificiral z njimi.

Glede na Parsonsovo sociološko teorijo razlikujemo naslednje vzgojne stile (Makarovič, 1978):

- »instrumentalni«: med vzgojiteljem in posameznikom vlada instrumentalno razmerje; vzgojitelj vsiljuje posamezniku določene norme, ki se jim slednji pod silo razmer podredi;
- »ekspresivni«: vzgojitelj in posameznik

imata drug do drugega ekspresiven odnos; drug drugega priznavata za osebnost;

– »receptivno-instrumentalni«: vzgojitelj ima do posameznika instrumentalen odnos, privzgaja mu določene norme, toda posameznik te norme sprejme kot svoje in oblikuje nadjaz;

– »receptivno-ekspresivni«: vzgojitelj upošteva avtonomijo posameznikove osebnosti, toda posameznik se zato ne čuti odvisnega, temveč ima do njega hladen porabniški odnos.

Tudi vzgojitelj je lahko posamezniku bodisi objekt bodisi subjekt: za posameznika je lahko vzgojitelj preprosto sredstvo, ki ga želi uporabiti, ali pa vzor, ki ga želi posnemati.

Glede na Parsonsovo teorijo bi lahko razlikovali dve razsežnosti vzgojiteljevega vpliva na posameznika:

– neposreden vpliv, ki je lahko »intencionalen« (neposredno vplivanje na stališča) ali »situacijski« (vplivanje prek učinkovanja na položaj, v katerem je subjekt);

– vpliv prek sankcij, ki so lahko pozitivne ali negativne.

Problem vzgojnega procesa je problem primerne interakcije med vzgojiteljem in posameznikom.

Pozitivno situacijsko vplivanje (prepričevanje) lahko povežemo s funkcijo adaptacije, aktivacijo predanosti pa s funkcijo integracije. V prvem primeru gre za motiviranje na podlagi dobrin, ki posamezniku koristijo, vendar se z njimi ne identificira, v drugem primeru pa gre za apeliranje na posameznika na osnovi vrednot, s katerimi se posameznik identificira.

Negativno situacijsko vplivanje je zastraševanje, ki je nasprotje prepričevanja. Zastraševalec ima v rokah sredstva pritiska in lahko pripravi posameznika do tega, da stori nekaj, česar nikakor nima za »dobro«. Nasprotno pa prepričevalec nima v rokah nobenega drugega sredstva vplivanja, sklicuje se lahko le na »notranje dobro«, ki je vključeno v določenem posameznikovem ravnanju.

Pri instrumentalnem vzgojnem stilu jemlje vzgojitelj posameznika kot objekt, s katerim manipulira na podlagi svojega obvladovanja objektivnega sveta. Pri ekspresivnem vzgojnem stilu pa ga jemlje kot subjekt, zato ne more uporabljati drugih sredstev vplivanja,

temveč le tista, ki so neposredno povezana s posameznikovo osebnostjo.

Pri receptivno-instrumentalnem vzgojnem stilu je posameznik v razmerju do vzgojitelja avtonomen; vzgojitelj nima na voljo sredstev zastraševanja, pa tudi posameznik ni predan njegovim vrednotam. Zato preostanejo vzgojitelju za posameznikovo motiviranje le pozitivne sankcije, se pravi, obljubljanje in prepričevanje.

Pri vzgoji moramo upoštevati tudi participacijo posameznikov. Vzgojni stil ni samo vzgojiteljeva in posameznikova stvar, ampak je rezultanta njunega vedenja. Ne glede na to, ali je vzgojni stil represiven ali permisiven, so lahko posamezniki pasivni ali aktivni, lahko se identificirajo z vzgojnim procesom ali ne.

Vzgojitelj lahko enako sprejema ali ne sprejema iniciative posameznikov in integrira ali ne integrira te iniciative v vzgojni proces. Skratka, vzgojitelj se lahko vede represivno ali permisivno oziroma tudi komunikativno ali nekomunikativno.

Interakcija med vzgojiteljem in posameznikom mora zagotavljati dovoljšen vzgojni vpliv, da se bodo rezultati vzgoje dejansko pokazali. Pri tem pa je pomembna tudi uporaba primernih vzgojnih metod.

Naša vzgojna tipologija izhaja iz dveh glavnih razsežnosti:

– prva razsežnost: represivnost/permisivnost: Stopnja represivnosti je enaka stopnji intenzivnosti vztrajanja pri uresničevanju določenih vzgojnih ciljev in stopnji uporabe koercivne (prisiljujoče) moči za njihovo uresničevanje. Nasprotna je permisivna vzgoja, pri kateri gre predvsem za ohranitev posameznikove samobitnosti. Permisivni vzgojitelj ne uporablja sankcij, temveč skuša doseči, da bi posameznik »na lastni koži« preizkusil ustreznost določenega ravnanja.

– druga razsežnost: komunikativnost/nekommunikativnost:

Stopnja komunikativnosti je enaka stopnji »subjektivne« (Makarovič, 1978) povezanosti med posameznikom in vzgojiteljem, stopnji interiorizacije medsebojnih odnosov.

Represivnost/permisivnost in komunikativ-

Rezultat komunikativne vzgoje je osebnost, ki sprejema vrednote dane družbe oziroma oblikuje svoje lastne vrednote, rezultat nekomunikativne vzgoje pa je osebnost, ki se ravna predvsem po danih konstelacijah moči.

nost/nekomunikativnost bi lahko opredelili tudi kot kvantitativni in kvalitativni vidik vzgojnih vplivov. Represivnost/permisivnost se nanaša na to, s kako veliko intenzivnostjo skušamo uveljaviti dane vzgojne cilje, komunikativnost/nekomunikativnost pa na to, kakšna je kvaliteta naših vzgojnih ciljev: ali so za nas pomembne določene zunanje oblike vedenja ali pa določena oblika doživljanja oziroma vrednotenja.

SKLEPNE MISLI

Z vzgojo doseže posameznikova osebnost novo kakovost. S socializacijo se posameznik vključuje v socialno skupnost, postane solidaren in družaben. Odraslega vzgojno oblikujejo razni vplivi, socialne skupine, interakcija z drugimi ljudmi. Pomembno je, da poudarimo zlasti:

- sposobnost pridobivanja znanja in vedenja,
- delovanje v svetu, v katerem biva,
- sobivanje z drugimi,
- sprejemanje sebe.

Temeljne osebnostne lastnosti, ki naj bi jih imel vsak posameznik, so komunikacija, učljivost, ustvarjalnost, samostojnost. Na njih temeljijo sposobnost prevzemanja odgovornosti, stresna odpornost, samoiniciativnost, sposobnost odločanja, izbiranja med različnimi možnostmi, primerna samozavest in pripadnost lastnemu vrednostnemu sistemu. Navedene osebnostne lastnosti so pogoj za preživetje.

Z vzgojo pridobimo novo podobo, nove vrednote, poglede in osebnostne lastnosti.

Primerna vzgojna metodologija je eden od temeljev, ki omogoča kontinuiteto družbenega življenja. Posameznikova osebnost se oblikuje za primerno kulturo bivanja. Kultura je kompleksna celota, ki vključuje znanje, verovanje, umetnost, moralo, zakone, običaje in vse druge lastnosti in navade, ki si jih posameznik pridobi kot dejaven član družbe.

Skepticizem in cinizem, ki se včasih pojavljata pri vzgoji odraslih, se zlasti nanašata na od-

por do represivne vzgoje in podrejanja. Z osebno rastjo se prilagajamo spremembam in smo sposobni sprejeti nov način življenja. Le tako lahko prebrodimo kritične razmere v današnjem svetu. J. Delors meni, da se bomo morali vrniti k etiki in smislu posameznikovega skupnega življenja, drugače v naslednjem stoletju ne bo mogoče živeti. Vzgojni cilji so dolgoročni, z vzgojo se jim sicer približujemo, vendar jim ni videti konca. In zakaj ne? Zato, ker so cilji samo smeri gibanja, oblikovanje posameznika glede na nove razmere in potrebe.

Vzgajamo
se vse življenje.

LITERATURA

- Bohmisch, L., Winter, R. (1994): *Männliche Sozialisation*, München, Juventus Verlag.
- Caesar, B. (1972): *Autorität in der Familie*, Hamburg, Rowohlt.
- Dewey, J. (1971): *Vaspitanje i demokratija. Uvod v filozofijo vaspitanja*. Cetinje.
- Durkheim, E. (1981): *Vaspitanje i sociologija*. Beograd, Zavod za učbenike i nastavna sredstva.
- Filipović, D. (1967): *Obrazovanje odraslih u teoriji i praksi*, Beograd, Biblioteka: Andragoška misao.
- Houle, O. C. (1976): *The Design of Education*. London, Jossey-Bass Publications.
- Jarvis, P. (1987): *Adult Learning in the Social Context*, New York, Croom Helm.
- Kaufmann, A. (1994): *Uvod v filozofijo prava*, Ljubljana, Cankarjeva založba.
- Kidd, R. (1971): *How Adults Learn*. New York, Association Press.
- Knowles, M. (1980): *The Modern Practice of Adult Education*, New York, Float Publishing Company.
- Krajnc, A. (1979): *Metode izobraževanja odraslih*, Ljubljana, Delavska enotnost.
- Makarovič, J. (1978): *Vzgoja za samoupravljanje*, Ljubljana, Center za proučevanje lokalnih skupnosti in delovnih organizacij pri Fakulteti za sociologijo, politične vede in novinarstvo; Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (1978): *Prispevek k visokošolski didaktiki*, Ljubljana, Državna založba Slovenije.
- Netzer, I. (1992): *Allgemeine Didaktik für der Erwachsene Bildung*, Wien-Bern, Paul Haught Verlag.
- Rogers, C. (1976): *Freedom to learn theory*, Rand McNally College Publishing Company.
- Šilih, G. (1970): *Očrt splošne didaktike*, Ljubljana, Državna založba Slovenije.
- Woods, R. G. (1975): *An Introduction to Philosophy of Education*. London, Methuen & Co.
- Zgonik, M. (1976): *Prispevki v vzgojni in izobraževalni praksi*, Maribor, Pedagoška akademija.
- Zvonarevič, M. (1978): *Socialna psihologija*, Zagreb, Školska knjiga.
- Žižek, S. (1984): *Filozofija skozi psihoanalizo I*, Ljubljana, Dopsna delavska univerza Univerzum.

Hans
G. Schuetze
Center za preučevanje
politike izobraževanja
University of
British Columbia
Vancouver
Kanada

VISOKOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE IN VSEŽIVLJENJSKO UČENJE

Od politike do prakse

Razmerje med visokošolskim izobraževanjem in vseživljenjskim učenjem je zapleteno ter težavno vprašanje, čeprav o njem razpravljamo v okviru državnega sistema, to pomeni v razmeroma varnem zaledju soglasno sprejetih definicij strokovnih izrazov, in iz ozadja večnih razprav, v katerih je večina udeležencev seznanjena s stališči drugih in s poglobljenimi temami. Še bolj zapleteno pa postane, če vprašanje obravnavamo z vidika različnih državnih sistemov, tradicij in kultur. Pričujoča razprava opozarja na težave, razlike in odmike v posameznih državah.

Razlike se kažejo na različnih ravneh. Definicija visokošolskega izobraževanja je jasna (Williams, 1977). Glede na različno tradicijo, različne strukture in funkcije v celotnem sistemu izobraževanja in usposabljanja pripisujejo visokošolskim ustanovam različno poslanstvo in različne značilnosti (Gellert, 1991), ki zelo vplivajo na stopnjo odprtosti in prožnosti, pomembnih za sodelovanje starejših študentov (OECD, 1987). Pomen odraslih ali zrelih študentov, to je tistih študentov, ki nadaljujejo študij potem, ko so končali začetno šolanje (ali so ga preložili na poznejši čas ali pa opustili), je naslednji primer težavnosti, ki spremlja primerjave med posameznimi državami. V posameznih državah so sprejete različne definicije in različna starost (OECD, 1987), kar pomeni svojstveno težavo, če je primerjalna raziskava usmerjena količinsko.

Izraz in zasnova vseživljenjskega izobraževanja ali učenja sta zapletena. Če se uporablja izraz v povezavi z neposrednim napredovanjem študentov na višjo šolo ali na izobraževanje po srednji šoli, se v resnici ne nanaša na vseživljenjsko učenje, temveč na nepretrgano učenje po začetnem izobraževanju in usposabljanju, ki poteka v šolskem sistemu.

V razumevanju vseživljenjskega učenja so razlike (ali vseživljenjskega izobraževanja – oba izraza sta med seboj zamenljiva). Tako je na

primer razprava o vseživljenjskem izobraževanju v Veliki Britaniji večinoma usmerjena na potrebe trga delovne sile in mednarodno konkurenčnost (državna komisija za izobraževanje, 1993; britansko ministrstvo za izobraževanje in zaposlovanje, 1995). Na Japonskem pa razumejo vseživljenjsko izobraževanje popolnoma nasprotno, ne kot gospodarsko usmerjen cilj posameznikov ali države, temveč predvsem kot »različne kulturne in športne dejavnosti, ki se jih lotevajo ljudje, da bi izboljšali kakovost vsakdanjega življenja, zapolnili prosti čas, potešili intelektualno radovednost ali se samo zabavali. Tako sta izobraževanje in usposabljanje v podjetjih pogosto nezavedno izključena iz okvira vseživljenjskega učenja ..., čeprav pomenita nekatera najbistvenjša in najboljše področja vseh izobraževalnih dejavnosti na Japonskem«. (Okamoto, 1994, str. 5–6). Čeprav se zdijo razlogi za raziskovanje omenjene teme v navzkrižju kultur zanimivi, pa to ni tema pričujoče razprave. Namesto tega se bom usmeril na razlago, kako se vodilno načelo – po katerem z učenjem in izobraževanjem ne bi smeli prenehati po končanem izobraževanju v mladosti, temveč bi morala postati vseživljenjska dejavnost – spreminja v politiko in prakso izobraževanja po končani srednji šoli ter zlasti visokošolskega izobraževanja.

V okviru parametrov in struktur tradicionalnega sistema visokošolskega izobraževanja, za katerega je značilna diferenciacija med univerzitetnimi in neuniverzitetnimi ustanovami ter jasno razlikovanje med diplomskimi in podiplomski študenti, ki izraža razmejitve med začetnim in nadaljevalnim izobraževanjem, smo zasledili številne oblike organizacijske politike in prakse, ki so naravnane k omejevanju ovir za udeležbo odraslih. Med najpomembnejše primere takšne politike spadajo svoboden dostop ali priznanje dela ali življenjskih izkušenj kot enakovrednih aka-

demskim pogojem za vpis (s poprejšnjim preverjanjem znanja), dostopnost delnega študija, modularnih oblik predavanj in možnost študija na daljavo (OECD, 1987). Kakorkoli so te nove možnosti vključitve koristne za odrasle, ki ne izpolnjujejo »pravih« pogojev, se moramo vprašati, ali je staro razlikovanje in delitev med »začetnim« in »nadaljevalnim« izobraževanjem, »mladimi« in »odraslimi ali zreli« in tradicionalnimi in netradicionalnimi študenti sploh še smiselno v zvezi z doživljenjskim učenjem.

SOCIALNE IN GOSPODARSKE OKOLIŠČINE

Zdi se, kot da sta pojma vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje postala geslo desetletja, ki sta bila ponovno odkrita potem, ko so doživljenjsko izobraževanje in sorodni pojmi – predvsem periodično izobraževanje – izgubili precej vpliva in veljavnosti, ki so jo izkazovali na vrhuncu svojega razcveta v šestdesetih in zgodnjih sedemdesetih letih (Schuetze in Istance, 1987). Podobno kot v šestdesetih letih, ko je bila teorija človeškega kapitala izhodišče razprav in pravzaprav množičnega širjenja izobraževanja na vseh ravneh, navsezadnje tudi izobraževanja po srednji šoli, je zdaj gospodarska stiska tista, ki potiska v ospredje vprašanje človeških virov in njihove vloge v gospodarskem razvoju. Poglavitni razlog, da se je v devetdesetih letih obnovilo zanimanje za izobraževanje in usposabljanje, tako temelji na posledicah, ki so jih prinesle pomembne spremembe v gospodarstvu, predvsem njegova globalizacija in pojav gospodarstva, ki temelji na informacijah in znanju. Kakorkoli so zdajšnje razprave o politiki izobraževanja drugačne od dinamike reform v devetdesetih, usmerjajo se predvsem na spretnosti, ki so koristne za delo, in na njihov razvoj v različnih okoljih ter na izobraževanje in usposabljanje delovne sile, na mladino in doraščajoče (Rubenson in Willms, 1993).

Poglavitno gibalno ponovnega vznika vseživljenjskega izobraževanja je bolj skrb za mednarodno konkurenčnost kot pa skrb za pravičnost, družbeno kohezijo in demokracijo, kot posledico pa je mogoče opaziti, da ministri za gospodarske zadeve zdaj začinjajo govoriti jezik, ki so ga nekdaj govorili ministri za šolstvo.

DRŽAVNA POLITIKA

Poročila o politiki skoraj vseh industrijskih držav izražajo svojstveno skrb za kvalificirano delovno silo, torej vnovično zanimanje za vseživljenjsko učenje, poudarjajoč, da povsod navzoče tehnološke spremembe, gospodarska preobrazba in svetovna konkurenca – kar je vse med seboj povezano in se tako krepi – zahtevajo čedalje več kontinuiranega učenja, formalnega in neformalnega. Le malo dokumentov in pobud pa se ukvarja z drugimi razsežnostmi, kot so enakopravne možnosti in dosegljivost izobraževanja, demokratizacija delovnega mesta, socialna kohezija itd.

Med državami in celo med različnimi območji v isti državi so glede institucionalnih odzivov na izzive vseživljenjskega učenja odraslih pomembne razlike, v večini dokumentov pa je precej poudarka na omogočanju izobraževanja in usposabljanja po srednji šoli novim

Že zdavnaj uveljavljeni izobraževalni vzorci priprave za delo in prehoda nanj so postali dvomljivi, saj se čedalje bolj utrjuje prepričanje, da trenutna raven izobraženosti prebivalstva morda ni ustrezna, glede večjih zahtev po znanju na delovnem mestu in v družbi na splošno (OECD, 1995).

in številnejšim skupinam udeležencev. Vse politike izobraževanja, ki so jih priporočile različne komisije, svetovalni organi, industrijska združenja itd., niso presegle golih opozoril in priporočil, niti niso vse dolgoročne, sistematične in dosledne glede financiranja. V preteklosti so vlade to področje večinoma puščale zakonsko neurejeno in neusklanjeno in so se zanašale na pobude delodajalcev, prostovoljnih združenj, ustanov in posameznikov – ter na nevidno roko trga, vendar se to postopno spreminja, saj se vlade čedalje bolj zavedajo pomanjkljivosti svojih izobraževalnih sistemov v luči gospodarskih izzivov, s katerimi se države spoprijemajo.

Čeprav politike izobraževanja niso obsežne in vsestranske, so bili vendar storjeni pomembni koraki za spodbujanje delodajalcev in posameznikov k večjemu vlaganju v kontinuirano izobraževanje in usposabljanje ter ustanov, ki skrbijo za izobraževanje po srednji šoli, k bolj dejavnemu organiziranju izobraževanja in usposabljanja za odrasle. Številne vlade so še bolj okrepile tista področja visokošolskega izobraževalnega procesa, ki ne potekajo na

*Države različno
spodbujajo
vseživljenjsko
izobraževanje.*

univerzi, na primer visoke šole ali visoke šole za nadaljnje izobraževanje po občinah, ki so posebej primerne in dejavne v zvezi s potrebami številnih odraslih učencev. Ponekod (na primer v Kanadi in Nemčiji) so se uveljavili krajši in bolj praktični programi, ki jih za potrebe usposabljanja za trg delovne sile ponujajo univerze in zlasti visoke šole, tako da država »kupi« učna mesta za nezaposlene in druge izpostavljene skupine, ki potrebujejo poklicno usmerjeno usposabljanje. V nekaterih državah, na primer v Franciji, pa so vsem podjetjem, razen prav majhnim, naložili, da določen odstotek namenijo za kontinuirano izobraževanje, ki ga izvaja bodisi samo podjetje ali pa ga plača izobraževalni ustanovi, tudi univerzam in tehničnim visokim šolam ter inštitutom. Marsikje se je povečala stopnja dosegljivosti visokošolske izobrazbe za odrasle brez tradicionalnih akademskih spričeval, čeprav ne vedno na ravni univerzitetnega študija.

Kljub številnim tovrstnim pobudam – mnoge med njimi so bile uvedene v zadnjih 15 letih – pa se čedalje bolj uveljavlja spoznanje, da utegnejo biti še vedno nezadostne in da so potrebne korenitejšie spremembe v visokošolskem izobraževanju in na drugih ravneh sistema izobraževanja in usposabljanja (glej na primer: državna komisija za izobraževanje, Velika Britanija, 1993).

INSTITUCIONALNI ODZIVI VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA

V približno zadnjih tridesetih letih se je število visokih šol in univerz zelo povečalo, raznolikost študentskih zahtev pa je povzročila nastanek cele vrste novih ustanov (community colleges – občinske visoke šole, Fachhochschulen – strokovne visoke šole, politehnične šole, institut's universitaires de technologie – univerzitetni tehnični inštituti) in novih programov. Zaradi čedalje večjega števila izrednih in starejših študentov so se spremenili številni akademski programi, njihova vsebina in način njihovega podajanja (Campbell, 1984; Holtkamp in Kazemzadeh, 1989; Phillips, 1995). Hkrati pa številni opazovalci ugotavljajo, da se tradicionalne ustanove niso niti dovolj obširno niti dovolj hitro spremenile,

da bi se odzvale na učne potrebe odraslih. Po njihovem mnenju je sicer pomembno sodelovanje odraslih, ne zadostuje pa samo razširitev ponudbe tradicionalnih študijskih programov v obliki večernih šol in izrednih oblik študija (to so namreč spremembe, ki jih je uvedlo veliko ustanov, vendar še zdaleč ne vse).

Izobraževalne ustanove bi morale pomagati odraslim, da bi sami ugotovili svoje učne potrebe, in jim ponuditi ustrezne načine učenja, ki bi tem potrebam ustrezali – s pogovori, oceno poprejšnjega znanja in različnimi načini sodelovanja med odraslimi študenti in njihovimi »pomočniki« pri učenju, pa tudi z njihovimi študentskimi kolegi (Teichler, 1992; Wolter, 1994).

Posledica pomanjkanja ustreznega odziva tradicionalnih ustanov je, da se številni odrasli obračajo na novejšie in prilagodljivejšie ustanove ali na nova učna omrežja ter konzorcije, ki skrbijo zlasti za učne potrebe odraslih študentov.

V skladu s tradicijo in poslanstvom univerze ponujajo dodiplomske študijske programe, ki so široko zasnovani in tudi specializirani, visoke šole in druge neuniverzitetne ustanove, ki omogočajo šolanje po končani srednji šoli, pa navadno ponujajo natančno določene programe, ki so bolj poklicno in strokovno usmerjeni. Poleg teh programov pa obe vrsti ustanov ponujata krajše programe za študij določenih predmetov, ki jih navadno poimenujejo »kontinuirano izobraževanje«. Večinoma jih organizirajo posebni oddelki (zunanjii oddelki ali oddelki za kontinuirano izobraževanje ali izobraževanje odraslih), čedalje več pa jih organizirajo univerzitetni oddelki sami, deloma zato, da bi si pridobili dodatne finančne vire, deloma pa tudi zato, ker spoznavajo, da postaja permanentno izobraževanje odraslih in skrb za vseživljenjsko izobraževanje nujnost visokošolskih izobraževalnih ustanov in del njihovega akademskega poslanstva.

V luči nenehnih sprememb, ki vplivajo na skoraj vse vidike življenja, zlasti pa na delo, doživlja tudi visokošolsko izobraževanje hitre spremembe. Vendar ne bo več zadostovalo le širjenje ustanov, ki naj bi dale streho čim večjemu številu študentov, kot se je to dogajalo v šestdesetih in sedemdesetih letih, temveč se bo spre-

menilo tudi delovanje univerz in visokih šol, ki se bodo morale sprijazniti s skromnejšimi finančnimi sredstvi, večjo odgovornostjo, bolj raznoliko sestavo študentov, prilagodljivejšo organizacijo in večjo konkurenco.

Glede na spreminjajoče se zahteve precejšnjega dela študentov, večinoma odraslih, tradicionalne razlike med akademskim in permanentnim študijem, mladimi in odraslimi študenti in celo med dodiplomskimi in nediplomskimi študenti niso več primerne izrazi za analizo, opis ali klasifikacijo poslanstva visokega izobraževanja, njegove dostopnosti, njegovih programov in dejavnosti.

Kontinuirano izobraževanje odraslih in ponudba vseživljenjskih učnih možnosti, kar je bila nekdanj za univerze in druge visokošolske ustanove obrobna in ločena dejavnost, sta postala ali postajata pomembnejša in redna sestavina poslanstva visokega izobraževanja. To pa ne vpliva samo na organiziranje, financiranje, vodenje, vrednotenje in odgovornost ustanov do javnosti, temveč tudi splošneje, na celotno učno funkcijo visokošolskega izobraževanja in na načine definiranja, nastajanja, udeležbe, širjenja in uporabe znanja.

PRILOŽNOSTI IN OVIRE

Vprašanja individualnega dostopa do visokošolskega izobraževanja in načinov udeležbe (vštevši financiranje) prevladujejo v raziskavah in programski politiki marsikaterih držav. Zagovorniki tržnega pristopa, ki večinoma temelji na teoriji človeškega kapitala, poudarjajo, da utegne biti dosegljivost diplome ali drugih višjih programov izobraževanja sicer res odvisna od formalnih vpisnih zahtev, ki so bodisi stvar posamezne države ali ustanove, vendar pa je udeležba odvisna večinoma od posameznikove pripravljenosti, da vложи svoj čas in denar v lastno kontinuirano izobraževanje. Trdijo, da glede na njihovo pripravljenost trg odraslim ponuja številne priložnosti, ki so prilagojene njihovim specifičnim potrebam in možnostim. Delodajalci pa naj bi bili pripravljeni vlagati v usposabljanje svojih delavcev, če bi to pripomoglo k uspehu podjetja na trgu.

Nekateri pa trdijo, da je takšen pristop s svo-

jo ozko definirano utilitaristično ali instrumentalistično perspektivo preveč omejen, saj ne zajema zadostnega razpona učnih potreb in hotenj odraslih. Poleg tega trdijo tudi, da takšno gledanje omejuje udeležbo tistim zaposlenim, ki so poklicno dejavni, in bolje izobraženim. Na splošno je takšno gledanje odločilno glede individualnega vlaganja, s tem da breme prevali na posameznika, in ne na delodajalce ali ustanove, ki bi morale spremeniti organizacijo dela in izobraževalnih možnosti, da bi postalo s tem vseživljenjsko izobraževanje izvedljivo.

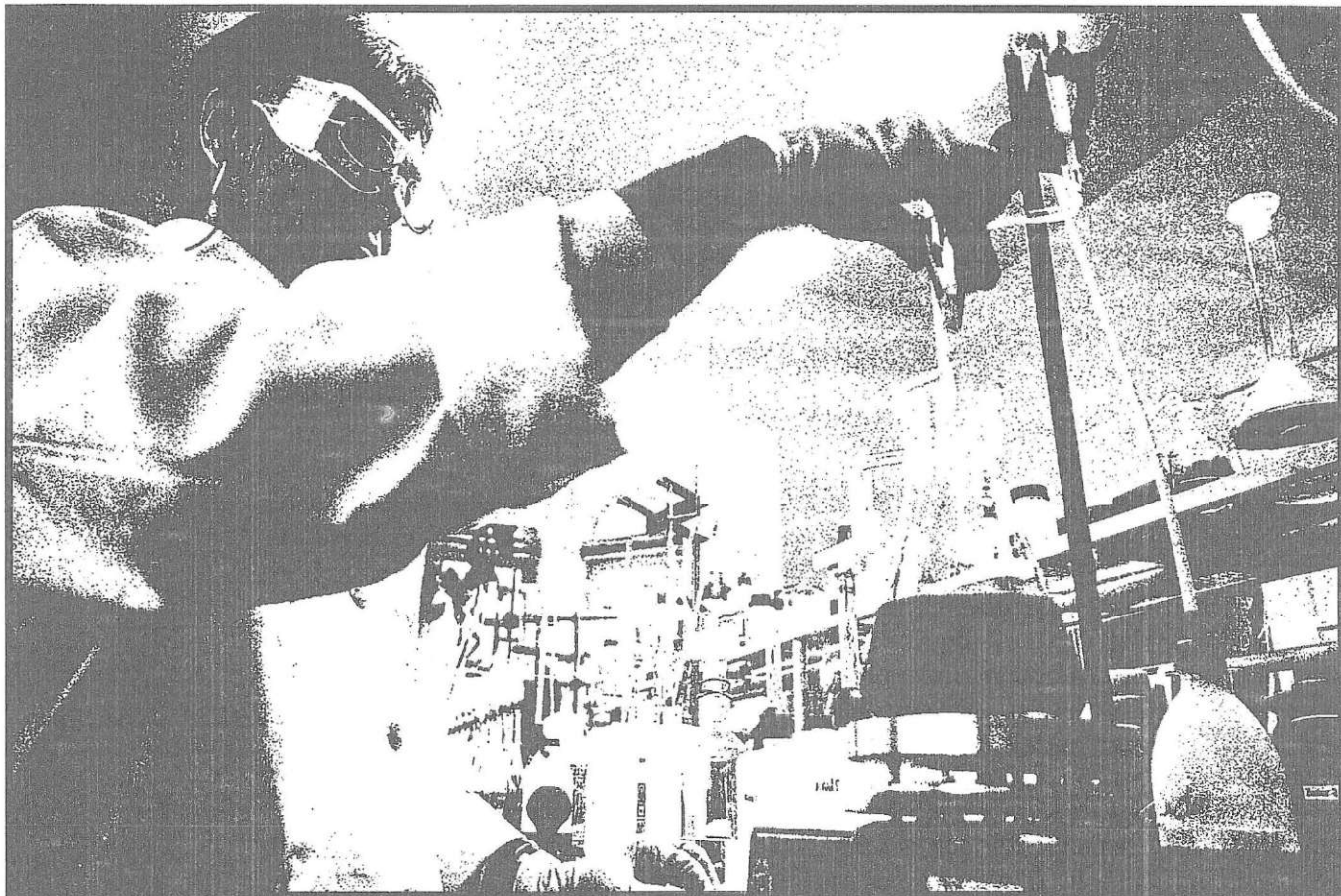
Denar, čeprav pomemben dejavnik, pa ni edini odločilen za izobraževanje odraslih, pa tudi finančne težave, ki jih okušajo odrasli študenti, niso edina ovira, s katero se otepajo. Številne raziskave dokazujejo, kako pomembne so pri odločitvi odraslih za trajnejšo udeležbo v kontinuiranem izobraževanju časovna in zemljepisna dostopnost, ustreznosti, primernost in prožnost izobraževalne ponudbe, upravna ureditev, dostopnost pomožnih storitev, na primer informacijskega in svetovalnega sistema ter otroškega varstva.

Odraslim visokošolsko izobraževanje ni dovolj dostopno.

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE IN VISOKOŠOLSKO IZOBRAŽEVANJE: REFORMA RAZISKOVALNEGA DELA

Za boljše razumevanje vloge visokošolskih ustanov v vseživljenjskem izobraževanju odraslih, ki so že prestopili tradicionalno starost univerzitetnih in visokošolskih študentov ali ne izpolnjujejo formalnih pogojev za vpis, se mora raziskovanje usmeriti na številna področja, med katerimi so bila nekatera doslej nekoliko zanemarjena. Lotiti se je treba zlasti štirih kar obsežnih področij, to so:

1. **Obseg in narava povpraševanja odraslih po visokošolskem izobraževanju in usposabljanju.** Omenjena tema se nanaša na širše vprašanje sprememb v družbeno-gospodarskem okviru in njihovega vpliva na zahteve po znanju in izobrazbi, ki ju posameznik potrebuje pri delu in na drugih življenjskih področjih. Potrebne so informacije iz različnih virov, na primer podatki s trga delovne sile, zaposlitvena in industrijska statistika, pregledi, študij primerov in druge ustrezne raziskave – in ne le podatki o zahtevah odraslih, vpi-



sanih v programe izobraževanja odraslih in visokošolske programe.

2. Odziv visokošolskih ustanov. To področje se nanaša na naravo možnosti za starejše študente, torej na programe, predavanja ali druge študijske možnosti, način njihovega posredovanja (večerna oblika šolanja, predavanja ob koncu tedna, izredni študij, študij na daljavo ali druge oblike samoučenja) in vrste storitev, ki so na voljo odraslim študentom. Analiza se ne bi smela usmeriti samo na redne akademske programe in oddelke za izobraževanje odraslih, temveč bi morala obsegati nove programe za poklicni razvoj, ki jih pripravljajo ministrstva za gospodarstvo ali trgovino, tehnologijo ali zdravstvo, ter izobraževanje na daljavo in vmesne programe različnih oblik, in na partnerske sporazume visokošolskih ustanov z drugimi organizacijami, poklicnimi združenji, akademijami in drugimi. Le tako bi lahko ponudila širši pogled na vlogo, ki jo ima visokošolsko izobraževanje v vseživljenjskem izobraževanju in učenju.

3. Državna politika. To področje se nanaša na ukrepe, s katerimi vlade in drugi organi

oblasti nadzorujejo univerze, programe, vpis, oblike podajanja programov in vrsto storitev, povezanih z dejavnostmi kontinuiranega izobraževanja. Analiza te politike in njenega izvajanja mora obsegati posredne učinke državnih ukrepov, skupaj z neposrednimi, in oceniti, ali so različne politike med seboj usklajene ali druga drugi nasprotujejo.

4. Posamezni dejavniki, ki vplivajo na udeležbo, in značilnosti študentov kontinuiranega izobraževanja. Poleg vprašanj, ki zadevajo motivacijo, financiranje, odvisnost od posebnih storitev, oblike sodelovanja in osebne značilnosti študentov – starost, spol, narodnost, družinski in zaposlitveni status –, bo moralo raziskovanje obravnavati tudi posebne izkušnje in pričakovanja različnih populacij »odraslih« študentov v visokošolskem izobraževanju in njihovo pot v visokošolski študij.

SKLEP

Pričujoči oris področja, ki doživlja velike spremembe, in nekaterih novejših usmeritev

ter dejavnikov kaže, da bi moralo imeti raziskovanje »odraslih v visokošolskem izobraževanju« ob koncu devetdesetih let širši obseg kot pred 10 ali 15 leti, ko so bili odrasli ena izmed številnih manjšinskih skupin v ustanovi, ki se je zelo dolgo usmerjala le na izobraževanje mladih in akademsko izobraženih ljudi. To pa ne le zaradi čedalje bolj »siveče« univerzitetne populacije, temveč tudi zato, ker se je pomen »odraslih« v visokošolskem izobraževanju spremenil. V preteklosti, ko je bilo visokošolsko izobraževanje namenjeno predvsem tistim, ki so končali srednjo šolo, je imel ta izraz prav gotovo svoj pomen in bi ga lahko opredelili s starostjo od 21 do 25 let. Ta precej preprosta omejitev pa postaja čedalje bolj zastarela, saj je jasna meja prehoda v »odraslost« čedalje bolj zabrisana, k temu pa pripomorejo tudi dejavniki, kot so pridobivanje novincev med starejšimi odraslimi in iskanje novih študentov ter hitrost družbenih in gospodarskih sprememb, ki zahtevajo občasno udeležbo v visokošolskem izobraževanju skozi vse življenje.

Zaradi čedalje manjše uporabnosti preproste razlikovanja med izrazoma »mladina« in »odrasli« in med »začetnim« in »kontinuiranim« izobraževanjem je raziskava, ki obravnava »odrasle v visokošolskem izobraževanju«, v devetdesetih letih ne le prizadevanje za revizijo in posodabljanje raziskav iz preteklosti, zlasti raziskave OECD o odraslih v visokošolskem izobraževanju iz leta 1987, temveč zahteva tudi nova izhodišča in širšo perspektivo.

LITERATURA

- Campbell, D., 1984. *The New Majority: Adult Learners in the University*. Edmonton, University of Alberta Press.
- Gellert, C., 1991. »High Education – Changing tasks and definitions«. *Higher Education in Europe*, 26: 28-45.
- Holtkamp, R. in F. Kazemzadeh, 1989. *Das Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung (The involvement of institutions of higher education in continuing education)*. Hannover, HIS.
- National Commission on Education (U. K.), 1993. *Learning to succeed*. London, Heinemann.
- OECD, 1987. *Adults in higher education*. Paris, OECD.
- OECD, 1995. *Literacy, economy and society*. Paris, OECD.
- Okamoto, Kaoru, 1994. *Lifelong learning movement in Japan – Strategies, practices and challenges*. Tokio, Sun Printing Ltd.
- Phillips, R., 1995. *Growth and Diversity: A New Era in*

Colleges and Universities, v M. Slowey (ur.): *Implementing Change From within Universities and Colleges*, London, Kogan Page.

Rubenson, K. in D. Willms, 1993. *Human resources development in Canada*. Vancouver, B. C.: Center for Policy Studies in Education, University of British Columbia.

Schuetze, H. G. in D. Istance, 1987. *Recurrent education revisited – Modes of participation and financing*. Stockholm, Almqvist & Wicksell International.

Teichler, U., 1992. »Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsaufgabe der Hochschulen (Continuing Professional Education as a Future Task in Higher Education)«. *Das Hochschulwesen*, 40, str. 164-169.

U. K. Dept. for Education and Employment, 1995. *Lifetime Learning – A consultation document*, London.

Williams, G. (1977). *Toward lifelong education – A new role for higher education institutions*, Paris, UNESCO.

Wolter, A., 1994. *Hochschulzugang im Umbruch? (Changes in Access to Higher Education)*, Oldenburg.

Dušana
Findeisen
Logos - jezikovno
izobraževanje,
skupina
samostojnih
izobraževalcev

PROGRAMSKA PRENOVA IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA V FRANCJI

Reforma formalnega izobraževalnega sistema

Nedavno so bili ustanovljeni nacionalni kurikularni svet, kurikularne komisije in področje kurikularne komisije, ki so jim zaupali nalogo, da razmislijo o programski prenovi v našem izobraževalnem sistemu. Zdi se, da se potreba po takšni prenovi kaže tudi v drugih državah, najverjetneje zaradi razburkanega časa, v katerem živimo. Na pragu tretjega tisočletja se namreč država blaginje umika, posamezniki so bolj prepuščeni sami sebi. Enakosti med ljudmi ni dosegla nobena evropska država. Ljudje se razlikujejo po bogastvu, še posebej pa po znanju. Tehnološko in gospodarsko okolje se spreminjata z veliko naglico. Informatika prodira v vsakdanje življenje. Stare hierarhične strukture razpadajo. Države odpirajo svoje meje. Pozornost se prenaša na regije in posameznika. V takšnih razmerah se zdi reforma formalnega izobraževalnega sistema nujna.

Kaj si želimo z njo doseči? Pripraviti človeka na spremenjene življenjske in delovne razmere? Dvigniti intelektualno raven prebivalstva v celoti? Izboljšati intelektualne spretnosti velike večine mladih? Omogočiti večjemu številu mladih, da se dokopljejo do bolj teoretičnega in abstraktnega znanja? Pripraviti tehnološki in urbani razvoj države? Pripraviti povezave države z drugimi državami v svetu? Podobna vprašanja si postavljajo tudi Francozi.

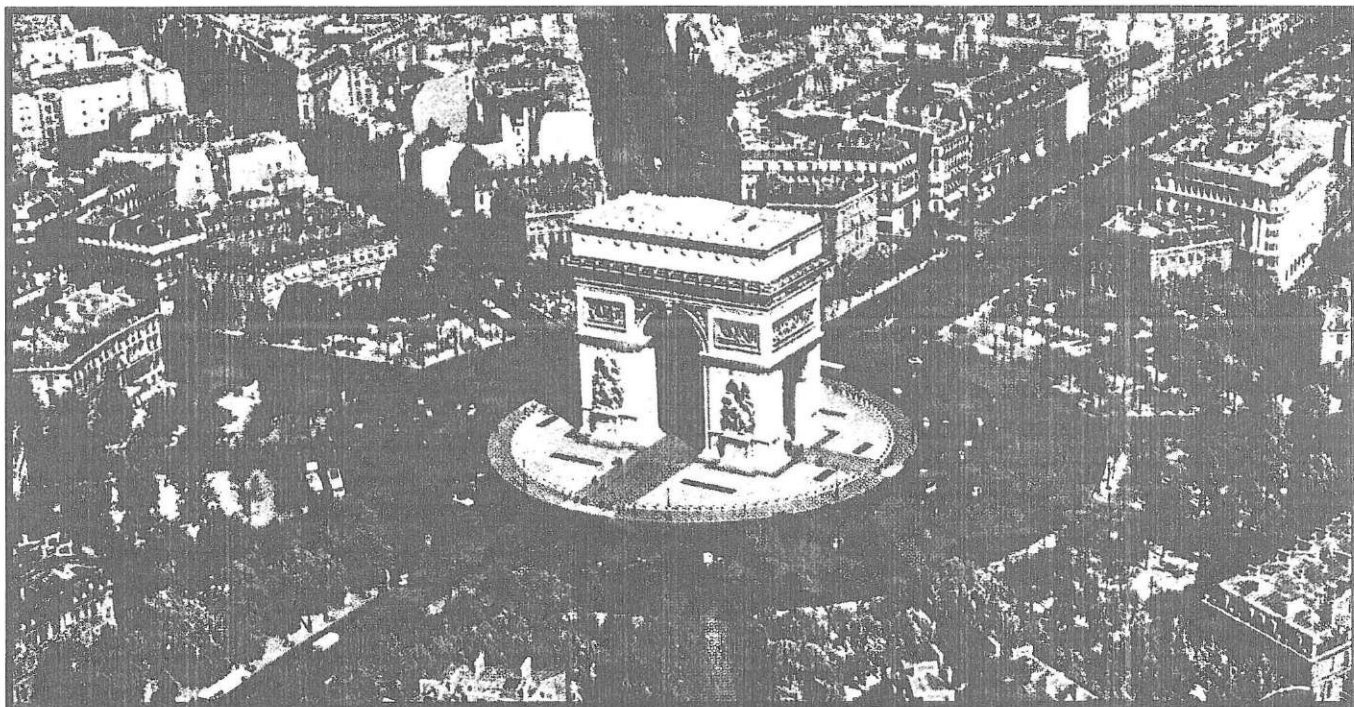
KAKO RAZMIŠLJAJO FRANCOZI?

Tako je Francois Bayreaou, francoski minister za šolstvo, nedavno prosil nacionalni programski svet, naj sestavi poročilo o stanju v francoskih srednjih šolah, pri tem pa poudaril, da bi morali biti v prihodnje šolski programi »osredinjeni na bistveno, oklešč-

ni« in da bi bilo prav, »če bi strokovnjaki ustvarili med posameznimi predmeti čimbolj koherentne povezave«. Luc Ferry, predsednik nacionalnega programskega sveta, je tako napisal zahtevano poročilo, to pa naj bi pomagalo »področnim programskim skupinam«, ki bodo morale izdelati programe za posamezna področja in jih predložiti nacionalnemu programskemu svetu. Ti predlogi so bili delno že uresničeni z začetkom reforme, ki bo predvidoma trajala dve leti do tri leta. Zdi se, da bistvo sprememb, ki jih predlaga nacionalni programski svet, ni v povečanju ali zmanjšanju obsega vsebin, temveč v odkrivanju in opredelitvi učnega bistva programov posameznih predmetov, to pa je v razvoju interdisciplinarnih usposobljenosti ali spretnosti, za katere je treba poiskati skupne strukturne okvire.

Razen tega se postavlja še eno bistveno vprašanje, kako dati učiteljem ali mentorjem sredstva in znanje, ki jim bodo pomagala prilagoditi poučevanje vsem učencem z upoštevanjem skupnega programa.

Pri tem se v slovenski reformi pojavlja vprašanje, ki se mu v letu, ki poteka v znamenju gesla »vsi drugačni in vsi enakopravni«, zares ne moremo več odreči. Kaj storiti, da si bodo učitelji pridobili zadostno znanje za razumevanje oseb s posebnimi potrebami, da bodo razumeli njihovo prizadetost ali okvaro (disleksija, slabovidnost, slab sluh, motorična prizadetost, epileptična okvara frontalnega možganskega režnja itd.). Posebnih potreb namreč nimajo le nadarjeni otroci. Kaj storiti in kako ravnati, da se bo vedenje o takšnih osebah povečalo v okolju sploh, da se bo tako povečala strpnost med ljudmi in da bo takšne številne mlade ljudi mogoče vključiti v sedanje izobraževalne strukture. Le učitelj, ki



se bo sposoben poglobiti v osebne spremembe in posebne načine učenja takšnih oseb, bo dovolj »oborožen« tudi za upoštevanje drugačnosti, drugačnosti vseh drugih učencev, prilagajanje vsebin in iskanje posebnih didaktičnih poti v njihovem poučevanju.

V poročilu Luca Ferrya razmišljanja o tovrstni drugačnosti ne najdemo, vendar se avtor s sodelavci posebej ustavlja pri vprašanju tako imenovanih »slabših in povprečnih« učencev. Tistih, ki komaj »prilezejo« skozi šolo in se prebijejo na fakulteto. Slabo poznajo kulturo, čeprav so šli skozi šolanje, v katerem je bil poudarek na kulturi. Takšni učenci ostanejo tudi brez poglobljenega tehniškega ali umetnostnega znanja. O njih Luc Ferry v svojem poročilu prav posebej razmišlja in njih so imeli francoski strokovnjaki v mislih, ko so razmišljali o skupni podlagi znanja in spretnosti. Skupna podlaga pomeni zares nekaj skupnega, za vse učence, tudi za tiste slabše ali slabe.

VZGOJA ALI POUK?

Med pripravo prenove se v Franciji pojavljata dve bistveni dilemi: vzgoja ali pouk, tradicija ali sodobnost?

Prva dilema ni nova in v osemdesetih letih je močnejše razburkala duhove kot vsa takratna politična nasprotja. Za kaj pravzaprav gre?

Del strokovnjakov se je takrat zavzemal za prenašanje znanja ali vsebin, drugi del pa dal večjo prednost pedagoškemu pogledu, ki postavlja v ospredje metode. In vendar se pod krinko tega nasprotja skriva resnično življenjsko vprašanje, namreč, ali je francoska šola namenjena poučevanju, tj. prenašanju znanja in spretnosti, ali pa nasprotno skuša vzgajati, tj. prispevati k razcvetu posameznikove osebnosti? Ali je morda pouk javna skrb in je morda vzgoja predvsem skrb družine, zasebne sfere življenja? Pravzaprav se tu srečujemo z zelo staro dilemo, ki jo obravnava že Condorcet v svojem Načrtu javnega uka. Zavzema se, da bi moralna vzgoja potekala v družini, saj je morala zasebna, in ne javna zadeva. Danes sredi razburkanih časov, ko so vloge čedalje manj deljene med razne nosilce, te dileme pravzaprav ni. In vendar, če so jo načeli Francozi, to vendarle pomeni, da v francoskih strokovnih in javnih krogih obstajata dva moralna pogleda na izobraževanje. Gre za, po eni strani, republikanski ideal z vsemi demokratičnimi vrednotami, po drugi strani pa za prizadevanje, da se izobraževalni sistem postavi po robu vsem oblikam alienacije. »Republikanski ideal« se nanaša na obdobje razsvetljenstva in poudarja pomen znanja, ki osvobaja. Zagovarja tudi intelektualno svobodo in avtonomnost posameznika. Takšen ideal zahteva poglobljeno razmišljanje o metodah poučevanja in vzgoje. Faktograf-

sko znanje samo, razumljivo, ne more sprožiti vedoželjnosti. To drugo prizadevanje ima tudi republikanski ideal za obliko alienacije, saj je francoska republikanska šola enaka za vse otroke. Etika republikanske šole je takšna, da temelji na zahtevah, ki se jim ni mogoče izogniti, za vse udeležence so postavljene enake norme, ki jih upoštevajo šolski programi. Tisti pa, ki se upirajo vsaki obliki alienacije, pa nasprotno trdijo, da ni dovoljeno prepovedati, da so vse norme represivne, ali bolje povedano, da mora posameznik sam sebi postati nekakšna norma. Posameznik naj se zave samega sebe, postane naj pristnejši v svojem delovanju in izrazu, uveljavlja naj svoje pravice. Vendar, tako kot mladi logično mišljenje šele razvijajo in je zato težko pričakovati, da bodo takoj znali razmišljati samostojno in logično, se zdi tudi nekoliko bolj mogoče, da bi mlad človek sam po sebi razvil svoje norme in sodila. Norma je nekakšna posplošitev, ki nastane na podlagi primerjav in oblikovanih sodil. Koliko sodil pa je mlad odraščajoči človek, ki je komaj vzel oblikovanje svoje identitete v svoje roke, že utegnil razviti pri sebi? Če za izobraževanje odraslih velja, da je odrasel učenec lahko sam sebi norma, pa to ne velja za vse odrasle učence. Vendar bi se s takšno zahtevo težko strinjali, ko gre za mlade. Odrasli z nižjo izobrazbo ali funkcionalno nepismeni se navadno upro učitelju, ki jih ne pohvali. Merila o njihovem napredovanju naj bi bila po njihovem v mentorjevih rokah. Predstavniki te druge miselne usmeritve trdijo tudi, da lahko

Pomemben je predvsem odnos do znanja.

ge, tj. naloge učenca prihodnjega državljana in vztraja pri univerzalnosti svojega poučevanja, tj. uniformiranosti programov. Ideologija »pravic« in pravice do drugačnosti lahko v svoji radikalni podobi privede do tega, da na kulturni ravni ni več nikakršne hierarhije vrednot, na politični ravni pa se lahko zgodi, da kolektivni projekti zbledijo, saj jim zlahka pripišejo, da ne omogočajo osebnega posameznikovega razvoja. Na šolski ravni pa lahko takšna opredelitev, kljub dobrim nameram, le še poglobi socialno neenakost, omalovažuje prizadevanje in učenje, zapre učence v to, kar so, namesto da jim pomaga, da se odprejo navzven. Pri tem se poraja naslednje razmišljanje: v središče pozornosti bi kazalo postaviti ne le učenca in znanje, ki ga mora pridobiti, marveč predvsem odnos, ki se oblikuje med učencem in znanjem. To kaže na potrebo po takšni didaktiki, ki bo razmislek »o znanstvenem znanju« in o načinih prenašanja tega znanja, ki naj to naredi dostopno vsem učencem.

Leta 1989 je bilo v zakonu o usmerjanju poudarjeno, da »je treba učenca postaviti v sredino izobraževalnega sistema«. Ta zakon je imel to prednost, da je opozoril na staro, očitno resnico, da je izobraževalni sistem najprej narejen za učenca samega in da je bolj pomembno tisto, česar se mladi človek nauči, in manj tisto, kar šola poučuje. Hkrati pa ima ta zakon to pomanjkljivost, da potiska v ozadje potrebo, da učenec s pridobivanjem novega znanja in novih spretnosti postane nekaj drugega v primerjavi s tem, kar je bil poprej.

udeleženi v izobraževanju uveljavljajo svoje pravice in prva izmed takšnih pravic je pravica do drugačnosti. Takšna zahteva je povsem v nasprotju z zahtevami republikanske francoske šole, ki učencem nalaga predvsem nalo-

ge, tj. naloge učenca prihodnjega državljana in vztraja pri univerzalnosti svojega poučevanja, tj. uniformiranosti programov.

ge, tj. naloge učenca prihodnjega državljana in vztraja pri univerzalnosti svojega poučevanja, tj. uniformiranosti programov. Ideologija »pravic« in pravice do drugačnosti lahko v svoji radikalni podobi privede do tega, da na kulturni ravni ni več nikakršne hierarhije vrednot, na politični ravni pa se lahko zgodi, da kolektivni projekti zbledijo, saj jim zlahka pripišejo, da ne omogočajo osebnega posameznikovega razvoja. Na šolski ravni pa lahko takšna opredelitev, kljub dobrim nameram, le še poglobi socialno neenakost, omalovažuje prizadevanje in učenje, zapre učence v to, kar so, namesto da jim pomaga, da se odprejo navzven.

Pri tem se poraja naslednje razmišljanje: v središče pozornosti bi kazalo postaviti ne le učenca in znanje, ki ga mora pridobiti, marveč predvsem odnos, ki se oblikuje med učencem in znanjem. To kaže na potrebo po takšni didaktiki, ki bo razmislek »o znanstvenem znanju« in o načinih prenašanja tega znanja, ki naj to naredi dostopno vsem učencem.

TRADICIJA IN SODOBNOST

Druga dilema francoskih strokovnjakov je v tem, ali naj izobraževalni sistem prenaša dejstva in dogodke, vredne spomina, ali naj se posveti avtonomnosti učenca. Pri tem se postavlja vprašanje, koliko je sistem resnično sposoben zavzeti kritičen odnos do vsake oblike tradicije.

Že od 17. stol. si stojita ena nasproti drugi dve koncepciji kulture. Prva izhaja iz razsvetljenstva in se upira logiki avtoritete ter vztraja pri vrednotah svobode in osebne avtonomnosti. Uspešna kultura je namreč tista, ki izhaja iz tradicije in se vsa posveti odkrivanju in ustvarjanju. V tem primeru je vloga poučevanja spodbujanje ustvarjalnosti, čeprav bi to moralo biti v škodo tradicije.

Druga koncepcija pa potrjuje tradicijo, ki se zdi zaradi »nedorečenih« teženj ogrožena. In kako rešiti dileme?

Lahko rečemo, da ima avtonomnost, ki jo podpira demokratični ideal, dejanski pomen le takrat, ko se opre na dejstva in dogodke, vredne spomina, ki oblikujejo tradicijo. Preteklost toliko bolj pritiska na svobodo, kadar je posamezniki ne poznajo, nasprotno pa lahko, če dobro poznajo preteklost in tradicijo,

resnično začno ustvarjati. Takšno razmišljanje nas vodi tudi pri postavljanju koncepta izobraževanja odraslih za lokalni razvoj. Krajanji, ki svoje preteklosti ne poznajo, se težje povežejo v skupnost, skupnosti pa se težje povežejo v skupno delovanje za razvoj kraja. V tem spoznanju kaže iskati tudi vzrok za intenzivnejši razvoj humanističnih ved in zgodovinske vede.

Med cilje izobraževalnega sistema je pomembno uvrstiti tudi razvoj in avtonomnost izražanja in presoje, kar je pomembno z vidika odprte in solidarne družbe, ki jo želimo ustvariti. V današnjem času mora izobraževalni sistem bolj kot kdajkoli prej mlade pripraviti na to, da postanejo nosilci mobilne in odprte družbe. Izobraževalni sistem mora ponujati in širiti znanje, ki omogoča dovolj dobro vključevanje v družbo.

Mladi ljudje se bodo morali izražati pravilno in sporočilno v pisnem in ustnem jeziku. Obvladati bodo morali vsaj en tuj jezik. Bolj ko se družba tehnologizira, bolj je treba obvladovati osnovno znanje, da ne bi bili potisnjeni na rob družbe oziroma da bi se lahko prilagodili novim poklicnim zahtevam.

Izhajajoč iz potrebe po izobraževanju in vzgoji za avtonomnost, iz razumevanja sedanjosti in priprave na prihodnost ter z delnim upoštevanjem tradicije so francoski strokovnjaki želeli opredeliti to, kar imenujejo skupna podlaga znanja ali skupna kultura, ki naj jo na mlade ljudi prenese srednja šola. Pri tem so opredelili tudi tako imenovane predmetne pole. Ti naj bi pomagali posamezne predmete zbrati skupaj v tri »družine«, kar naj bi jim omogočilo prav posebne medsebojne vezi.

SKUPNA PODLAGA ZNANJA IN SPRETNOSTI

Za večino otrok, staršev in celo učiteljev so programi posameznih predmetov ali učni načrti za posamezen predmet bolj mozaik predmetov kot koherentna celota. In vendar se učenec ali odrasel učenec srečata prav s tem mozaikom in morata pridobljeno znanje samo povezati v posamezne elemente mozaika. Zato se francoskim strokovnjakom zdi, da bi bilo treba obnoviti nekdanjo republikansko

skupno podlago znanja in spretnosti, praktičnih in refleksivnih, ki bi jih bilo treba prenesti na mlade ljudi v srednji šoli. Učencu je tako treba prenesti dosti več kot enciklopedično znanje. Predvsem mu je treba omogočiti način učenja in spretnost kritičnega razmišljanja. Učiteljeva naloga pa je, da nadzoruje učenca pri osvajanju miselnih procesov. Francozi so se tako odločili za tri predmetne pole: **izražanje, poznavanje človeka in poznavanje sveta**. Ti trije poli ali ta tri polja, na katerih se povezujejo predmeti, imajo svoj namen.

Izražanje; v tej skupini predmetov gre za pridobivanje instrumentalnih spretnosti v temeljnih govoricah, da bi si tako učenci pridobili izrazno avtonomnost in avtonomno razumevanje. Te so potrebne ne le za izražanje v maternem jeziku, marveč tudi za osvajanje znanja iz dveh drugih predmetnih polov in za vključevanje v odnose ter kasneje v delo.

K temu polu spadajo francoščina, kot jezik, in ne kot literarna zgodovina; prakticiranje umetnosti (in ne umetnostne zgodovine), tuji jeziki, predvsem sodobni tuji jeziki, matematika, ki je nekako tudi govorica. Ti predmeti skušajo razvijati učenčevu sposobnost izražanja. Med njimi so različna razmerja in naloga strokovnjakov je, da jih osvetlijo. Izražati se pa seveda pomeni imeti nekaj, o čemer se lahko izrazimo.

Na koncu srednje šole naj bi se po zaslugi tega pola predmetov dijaki jasno in pravilno izražali, in to ustno ter pisno. Usposobljeni naj bi bili za branje različnih besedil, povzemanje prebranega, utemeljevanje stališč in pogledov, pisanje z dokazi podprtih pisem itd. Usposobljeni naj bi bili za izražanje, razumevanje v vsaj enem tujem jeziku, seznanili naj bi se z različnimi umetnostnimi področji ali vsaj z enim izmed njih bolj poglobljeno.

Poznavanje človeka; predmeti iz te skupine naj bi omogočili učencem, da spoznajo številne oblike človekovega in družbenega življenja: umetnost, kulturo, ideologijo, nastanek nacionalne identitete in socialnih struktur, načine življenja in dela. V tej skupini naj bi se najbolj razvijala učenčeva avtonomnost. Ti predmeti imajo nalogo ohranjati tradicijo in spodbujati razumevanje sodobnega sveta.

Sem spadajo zgodovina v najširšem smislu, tj. zgodovina sama, pa tudi literatura, humana geografija, umetnost, tehnika in znanost.

Poznavanje sveta; v tej skupini predmetov naj bi se učenec seznanil z eksperimentalnimi in tehnološkimi postopki. Sem spadajo učenje uporabnih metod, pa tudi tiste metode, ki naj bi jih danes poznali vsi mladi. Ta skupina predmetov spodbuja nastanek avtonomnosti, saj je »oblikovanje sveta« predvsem oblikovanje samega sebe, pa tudi sprejemljivost za druge je v tem. V to skupino se uvrščajo fizika, biologija, kemija itd. Tudi matematika je dokaj pomembna, ker podpira logično razmišljanje.

Te tri skupine ali ti trije poli ne vsebujejo posameznih predmetov, ker se ti razvrstijo po vseh treh polih. Tu niso več pomembni predmeti. Pomembnejši so cilji, ki jih posamezni poli želijo doseči, pomembne so koherentne povezave med predmeti v posameznem polu in doseganje progresije v posameznem polu.

Presečni predmeti; državljanska vzgoja in telesna kultura ohranjata posebno mesto.

Nekatere vrednote naj bi še naprej prenašala država. Republikanski ideal se tu kaže v tem, da šola ostaja laična. Šola naj namreč ne bi sodelovala pri religioznih, političnih, moralnih, estetskih konfliktih. Po drugi strani pa nekatere vrednote prihajajo prav iz tega ideala: univerzalizem, človekovo dostojanstvo, spoštovanje avtonomnosti, svoboda mišljenja. Čeprav program vključuje dela ali pisce, ima učenec vendarle pravico, da jih ima rad ali pa jih nima rad. Velika dilema francoske reforme je v tem, ali naj šola predvsem širi kulturo dediščine ali predvsem kulturo avtonomnosti, za katero se zdi, da jo zahteva današnji čas. Na primer, poznavanje krščanske tradicije je nujno, ker je v tem osnova številnih potez evropske kulture, vendarle to še ne pomeni, da lahko učenca privežemo na krščansko dogmo. Laična družba ne sme izbirati med katolicizmom in islamom, šola pa mora opozarjati učence na potrebo po odgovornosti, to je na recipročnost pravic in nalog vseh ljudi, in se boriti proti rasizmu. To, kar velja za pripadnike ene rase, namreč neizogibno velja tudi za pripadnike druge rase. V tem je presečna lastnost državljanske vzgoje, saj zaobjema tako rekoč vse predmete.

Telesna kultura seže v vse tri pole, prispeva k izražanju, razumevanju in poznavanju samega sebe in sveta. S športom pa se utelešajo tudi nekateri bistveni vidiki demokratičnih vrednot.

SKLEP

Iz francoske reforme, kot tudi iz naše, izhajajo številna vprašanja. Poročilo nacionalnega programskega sveta se nanaša predvsem na znanje, v čemer se kaže upoštevanje republikanskega ideala, čeprav pojmovanje znanja, pridobivanje znanja pomeni, da mora učenec imeti tudi vrednote. Pridobivati znanje, ga oblikovati, ustvarjati in odkrivati samostojno ali v skupini nima enakega etičnega pomena. Upoštevanje, spoštovanje drugačnosti drugega se v teh dveh različnih didaktičnih poteh kaže ali pa ne. Cilj šole je tudi dobro življenje v skupnosti, tj. usposobljenost za takšno življenje. Način, kako učenci živijo drug z drugim, je navsezadnje pomemben tudi za tisto, kar imenujemo življenje in delo v šoli. Mladega človeka je na splošno treba obravnavati v njegovi psihološki in sociološki enkratnosti. Odreči se je treba skrbem, da je vse tisto, kar vodi osebnotni razcvet otroka, navadna zabava, izguba časa in še kaj. Bistveno vprašanje, ki si ga moramo postaviti v zvezi s programsko prenovo, pa je, po mojem mnenju, kaj storiti, da bodo mladi ljudje prihajali iz šol bolj samostojni in neodvisni, manj nemočni.

LITERATURA

- Ferry, L.: *Ou' apprendre au college?* v: *Le debat*, No 87, 1995, str. 147-180.
- Findeisen, D.: *Condorcetov prispevek k razmišljanju o vlogi učenja v človekovem in družbenem življenju* v: *Andrigoška spoznanja*, No 3-4, 1995, str. 33-39.
- Rials, St.: *Textes politiques français*, Coll. *Que sais-je*, PUF, Paris, 1983.
- Nemo, Ph.: *Pourquoi ont-ils tue Jules Ferry?*, Grasset, Paris, 1991.
- Milner, J.-Cl.: *De l'école*, Ed. du Seuil, Paris, 1984.

BRANJE STROKOVNIH BESEDIL V TUJEM JEZIKU

Razvijanje bralnih spretnosti

*Metka Brkan
predavateljica
angleškega jezika
na Fakulteti za
elektrotehniko,
računalništvo in
informatiko v
Mariboru*

Programi poučevanja tujega jezika so večinoma sestavljeni tako, da razvijajo pri slušatelju več spretnosti: govorno in komunikacijsko spretnost, pisno izražanje, slušno razumevanje in bralne spretnosti. V članku se bom osredotočila na razvijanje bralnih spretnosti, potrebnih za razumevanje strokovnih besedil v tujem jeziku na višjih ravneh izobraževanja. Med univerzitetnim študijem so slušatelji pogosto primorani uporabljati tujo literaturo, da zadostijo zahtevam študijskega programa.

Raziskave bralnih spretnosti srednješolcev so pokazale, da lahko v povprečju preberejo 120–150 besed strokovnega besedila v tujem jeziku na minuto, usposobljeni in spretni študenti pa do 300 besed na minuto. Pri zelo zahtevnih strokovnih besedilih v tujem jeziku, posebno kadar je natančno razumevanje besedila nujno potrebno, preberejo le do 66 besed na minuto, v državah s slabo bralno usposobljenostjo pa celo do 40 besed na minuto, tudi v materinem jeziku.

Normativi za branje leposlovja in beletristike so višji. Tako lahko izkušen domači govorec prebere 300–600 besed literarnega besedila na minuto, če pa išče v besedilu določeno osnovno informacijo, pa lahko preleti tudi do 800 besed na minuto. Razumevanje besedila je seveda pri tem okrnjeno.

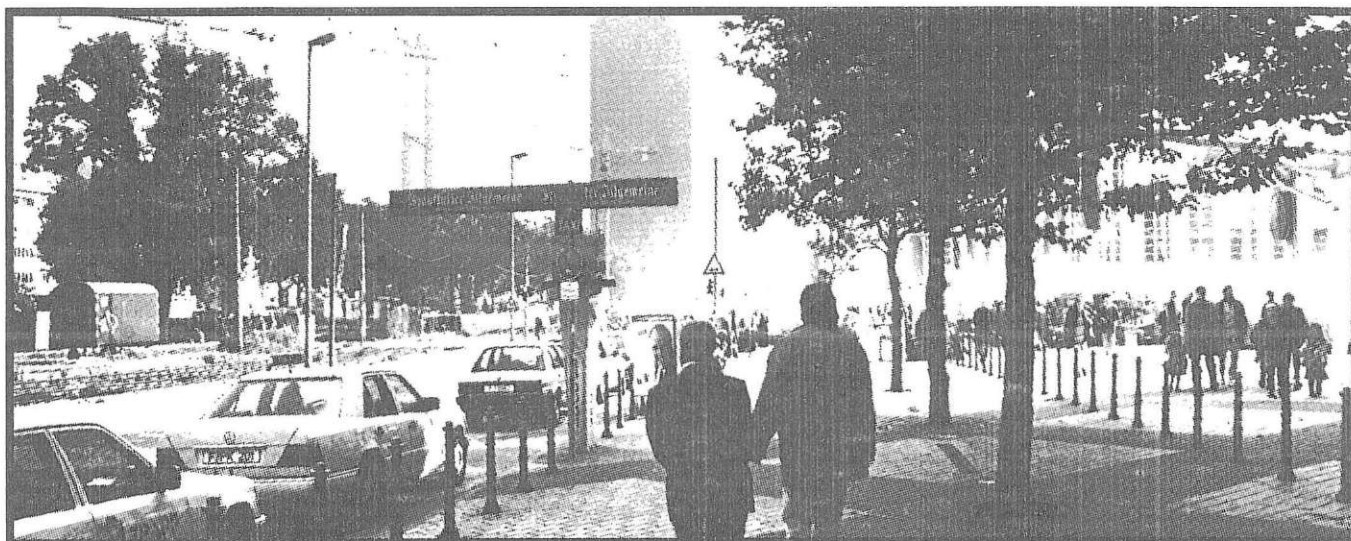
Učiteljeva vloga pri razvijanju bralnih spretnosti ni zanemarljiva. Z ustreznimi strokovnimi besedili učitelj usmerja študentovo pozornost na njegove značilnosti in ga nauči, da se osredotoči na tiste točke v besedilu, ki mu bodo omogočile hitrejše razumevanje in pridobivanje informacij. Študent si mora zavestno razviti bralne spretnosti, da bo lahko pri kasnejšem delu pridobival ustrezne informacije na svojem strokovnem področju. Raziskave so pokazale, da se lahko z osvojitvijo

bralnih metod hitrost branja poveča za 50 odstotkov (Nutall, 1982).

Doseganje boljših bralnih spretnosti pa je seveda precej odvisno od študenta samega, torej od njegove motivacije. Z ekstenzivnim branjem, torej z branjem dodatnih besedil, ki ne spadajo neposredno v učno snov, si lahko študent bistveno razširi besedni zaklad. Pomanjkljiv besedni zaklad je eden največjih problemov, ki ovira razumevanje. Kako velik je lahko ta problem, vidimo iz primerjave naslednjih podatkov: povprečen domači govorec prepozna pri branju približno 50.000 besed, učbeniki za stopnjevano branje pa običajno ne presegajo 3.500 besed. Res je, da se besedni zaklad delno širi tudi pri samih predavanjih, vendar le omejeno. Edini, zares učinkovit način za izboljšanje besednega zaklada je ekstenzivno, dodatno branje.

HITER PREGLED BESEDILA

Vsak pristop k branju naj bi potekal po določenih zaporednih fazah. Bralec naj bi pred začetkom branja usmeril svojo pozornost na netekstovne informacije: na informacije o avtorju (v člankih so navadno na koncu, v knjigah pa na notranji strani ovitka), na povzetek pri člankih oziroma vsebino pri knjigah; na neverbalne informacije (diagrami, ilustracije, skice, tabele), na priloge k besedilu in seznam uporabljene literature. Tako dobi bralec kratek pregled o vsebini besedila, avtorju in času nastanka besedila. Če po tem pregledu ugotovi, da ta ne ustreza njegovim potrebam, ga lahko zavrže in poišče primernejše gradivo. Pregled neverbalnih informacij je koristen, ker dopolnjuje razumevanje verbalnih informacij: del besedila, ki ga študent ne razume, postane po preučitvi diagrama jasnejši. Lahko pa je razumevanje tudi nasprotno: bralec diagram razume šele, ko je natančno prebral besedilo.



RAZUMEVANJE BESED

Za jezik znanstvenih in strokovnih besedil je značilno, da je depersonaliziran, informativen, brez emotivne komponente, ki je lastna literarnim besedilom. Vsa znanstvena besedila vsebujejo splošno tehnično izrazoslovje, torej besede, ki se ne uporabljajo le na specifičnem znanstvenem področju, temveč jih je mogoče najti skoraj v vseh splošnejših tehničnih besedilih (v angleščini so na primer take besede: average, approximative, effect, combination, determine, function, solution, structure itd.).

Bistveno za študenta je, da si najprej pridobi znanje splošnega tehničnega izrazoslovja, kar mu bo olajšalo razumevanje in skrajšalo čas branja, saj se mu ne bo treba tako pogosto zatekati k slovarju. Natančen pomen specializiranih besed je seveda treba poiskati v slovarjih ali pa, če besede v slovarju ni, kar je žal pogosto, povprašati strokovnjake z določene področja.

Bralec tujega besedila navadno bere besedilo od besede do besede in se ustavi vedno, kadar mu je pomen besede neznan. Takrat se zateče k slovarju, vendar delajo pri tem napako. Ve-

čina bralcev tujejezičnih besedil uporablja slovar prepogosto. Z uporabo slovarja ne pretrgamo le branja in upočasnimo hitrost, temveč tudi tok miselnih procesov. Zato

ga je treba uporabljati racionalno, tako da poiščemo le ključne besede, od katerih je odvisno razumevanje. Če se le da, skušamo ugotoviti smisel besede iz besedila, ne da bi se

Po statističnih raziskavah je splošnega izrazoslovja v strokovnih besedilih približno 70 odstotkov, 21 odstotkov pa je specializiranih strokovnih izrazov, ki jih določena znanstvena disciplina redno uporablja in so večinoma razumljivi le strokovnjakom s tega področja. Devet odstotkov sestavljajo funkcijske besede (glagoli, predlogi, vezniki).

zatekli k slovarju. Ta napotek pa seveda ne velja, kadar je razumevanje tako onemogočeno, da ne napredujemo. Takrat je treba uporabiti slovar.

Kot smo že omenili, je za začetnika ali neizkušenega bralca značilno, da bere besedilo od besede do besede. Eden izmed dejavnikov, ki je odločilen za hitrost branja, pa tudi za razumevanje, je število besed, ki jih lahko bralec sočasno zaobjame z očmi. Čim več besed lahko bralec hkrati zaobjame, tem večja bo njegova hitrost branja in razumevanja. Zato študentom navadno svetujemo, da se naučijo metod branja krajših, pomensko smiselnih enot, ki jih naj zaobjamejo z enim pogledom, ustavijo pa se naj šele ob zaokroženih miselnih enotah.

Kadar je besedilo zahtevno, koristi naslednje navodilo: bralec prvič prebere besedilo na hitro, brez ustavljanja. Potem ga ponovno prebere, počasneje, in uporabi slovar za besede, ki so za razumevanje ključne. Postavi si vprašanja o temi besedila in informaciji, ki jo to vsebuje. Temu sledi tretje branje, v katerem si odgovori na postavljena vprašanja in ugotovi, če so bile njegove postavke pravilne.

Pri branju strokovnih besedil je racionalna raba slovarja nujna.

Za hitrejšje razumevanje besed je izredno koristno natančno poznavanje pomenov prefiksov in sufiksov (kot so v angleščini un-, dis-, -ness, -able, itd., na primer unreadable: kar ne moremo prebrati, torej nečitljivo). Pomen predpon in pripon si študent najbolje zapomni, če jih prevzame iz znanih besed, ki jih razume. Ta pomen potem prenese v neznano besedo in tako skuša dognati pomen nove besede.

RAZUMEVANJE STAVKOV

Besede v svojem izoliranem pomenu pa seveda še ne zadostujejo za razumevanje pomena stavkov oziroma celotnega besedila. Eno izmed zaviralnih okoliščin za razumevanje stavkov je že ta, da bralec ne more razvozlati, katera beseda v stavku je povedek, osebek ali prislovno določilo. Tu seveda ne gre za to, da bi študente učili o stavčnih členih, vendar pa si osnovno znanje o tem, kako je stavek sestavljen le morajo pridobiti.

Če tega nimajo, se rado zgodi, da študent razume vse besede v stavku, informacije, ki jo stavek prinaša, pa kljub temu ne razume. To se zgodi ponavadi takrat, kadar je stavek dolg, s kompleksno sintakso, ki jo je težko razvozlati. Tehnična besedila imajo nekatere značilnosti, zaradi katerih so stavki težko razumljivi, včasih že skoraj zapleteni. To so pogosta uporaba nominalizacije, sestavljeni osebki in sestavljena priredja in podredja.

Nominalizacija in sestavljeni osebki se pogosto pojavljajo v tehničnih besedilih. Zato pri predavanjih usmerimo pozornost študenta na pogosto prakso v angleškem jeziku, namreč na tvorbo samostalnikov iz glagolov. Tako nastali samostalniki so tipični in ne tako zelo številni, da se jih ne bi bilo mogoče naučiti. Poleg tega se da iz pomena glagola sklepati na pomen samostalnika.

Sestavljene osebke sestavljajo glavni samostalniki, ki jih določajo pridevniki, druge besede ali odvisni stavki. Študentom svetujemo, da se lotijo sestavljenih osebkov tako, da najprej poiščejo glavni samostalnik, potem pa ugotovijo, kateri pridevniki oziroma odvisni stavki se nanj nanašajo.

Priredja pravzaprav niso zahtevna. Problem nastane v sestavljenih priredjih, kadar bralec ne more določiti, katera dva stavka sta para-

lelna in enakovredna in katere besede oziroma odvisni stavki se nanašajo na posamezni priredni stavek.

Pri sestavljenih podredjih so bralci prav tako velikokrat zbegani, ker zaradi niza stavkov izgubijo rdečo nit pri razumevanju. Pri tem je treba najprej določiti glavni povedek, potem pa si moramo pomagati z dodatnimi vprašanji, ki se nanašajo na nakopičene stavke, na primer: Kdo ali kaj povzroča kaj? ali Kdo ali kaj dela kaj? Tako določimo osebek in predmet stavka, kar nam olajša razumevanje.

Za bralca je koristno tudi pravilno razumevanje veznikov, ki povezujejo stavke (na primer v angleščini however, although, namely, but). Te besede same po sebi sicer ne določajo pomena stavka, toda njihovo poznavanje pripomore k razumevanju besedila. Če študent ve, da avtor z uporabo besede namely (namreč) nekaj pojasnjuje ali pa nekaj dopušča, kadar uporabi izraz although (čeprav), bo lažje dojel smisel in informacijo, ki ju vsebuje besedilo.

SKLEPNE MISLI

Študent bo pri branju strokovnih besedil največkrat moral natančno razumeti besedilo, da mu bo to koristilo pri njegovem študiju, moral bo torej brati intenzivno. Vendar mu bo pri določitvi pomembnosti besedila in pri izbiri pomagala fleksibilna bralna sposobnost, kot je na primer hiter pregled besedila, določitev pomembnih informacij, branje v smiselnih enotah, predvidevanje smisla besed itd. Fleksibilnost pri branju mu bo v današnjem svetu, ko nikoli ni dovolj časa, da bi podrobno prebral vse gradivo, pri zmerni hitrosti, koristila kot eden bistvenejših pogojev za uspeh.

LITERATURA

- Grellet, F. (1994): *Developing Reading Skills*. Cambridge: University Press.
- Hyland, K. (1990): *Purpose and Strategy: Teaching Extensive Reading Skills*. *English Teaching Forum*, 2, str. 14-17.
- Murdoch, G. S. (1986): *A More Integrated Approach to the Teaching of Reading*. *English Teaching Forum*, 1, str. 9-15.
- Nuttall, C. (1982): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.

*dr. Bogomir
Kovač
profesor na
Ekonomski
fakulteti v
Ljubljani*

KAKOVOST V IZOBRAŽEVALNI DEJAVNOSTI

Uvajanje in obvladovanje sistema kakovosti

PRIMERLJIVOST PROFITNEGA IN NEPROFITNEGA SEKTORJA

Marca 1996 je bila na univerzi San Francisco v Kaliforniji mednarodna konferenca o managerskem izobraževanju v neprofitnem sektorju, kamor uvrščamo tudi andragoško dejavnost in načine posredovanja znanja. Mnenja strokovnjakov so bila različna. Prvi so trdili, da je neprofitni sektor neprimerljiv s profitnim, ker:

- ima drugačno organizacijo in management;
- nima pravega trga in tržnih proizvodov;
- ne prevladujejo principi konkurence in stroškov;
- je financiranje drugačno in s tem tudi tveganje poslovanja.

Drugi pa so dokazovali, da je neprofitni sektor primerljiv s tržnimi procesi in da lahko tudi zanj uporabimo tržno logiko in managerske modele, ker:

- so managerski pristopi univerzalni in zaradi poslovne administracije uporabni tudi pri neprofitnih organizacijah;
- lahko tržni principi spodbudijo k večji inovativnosti in učinkovitosti;
- konkurenčni pristopi zagotavljajo večjo motiviranost za spremembe;
- dodatno tržno financiranje spodbuja usmerjenost k uporabniku.

Na podjetniški ravni je v devetdesetih letih v ospredju poslovnega zanimanja spodbujanje, organiziranje in uveljavljanje poslovnih sprememb. Managerji dobro vedo, da je obvladovanje sprememb izjemno pomembno za učinkovitejše poslovanje, hitrejšo prilagajanje trgu in večje zadovoljstvo porabnikov, zaposlenih in širše družbene skupnosti.

Proces poslovnih sprememb v podjetju sestavlja nekakšen krog, ki temelji na petih področjih, to so:

- opredelitev problemov in analiza sedanjega poslovanja;
- oblikovanje vizije, ciljev in razvojnih strategij;
- uveljavljanje poslovne kulture (interesov) za spremembe;
- opredelitev metod reševanja;
- uvedba standardov kakovosti in meril za spremembe;
- motiviranje in nagrajevanje nosilcev sprememb;
- nadzor in uvajanje odgovornosti za spremembe.

Pri tem je pomembno, da odgovorimo na tri temeljna vprašanja:

Kaj spremeniti?

Kako spremeniti?

Kdo spreminja?

Ta tri vprašanja so enako pomembna in uporabna tudi v neprofitnem sektorju.

Na podjetniški ravni so temeljni spodbujevalci sprememb konkurenca, vodilne ideje managerjev in različne managerske metode spodbujanja sprememb, od zunanjih poslovnih standardov do posebnih poslovnih projektov. Za neprofitne organizacije lahko spodbude za spremembe prihajajo:

- od ministrstva za šolstvo (šolski sistem, zakonodaja);
- od strokovnih institucij (zavod za šolstvo, strokovna združenja);
- od vodstev različnih izobraževalnih institucij ali drugih učiteljev – andragogov;

- od neposrednih udeležencev (slušateljev) različnih oblik izobraževanja odraslih.

PROBLEM KAKOVOSTI IN NJENO UPRAVLJANJE

Globalizacija trgov, čedalje večja konkurenca in hitre tehnološke inovacije (informatizacija poslovanja) silijo podjetja k nenehnim spremembam in h kakovostnejšemu poslovanju. Kakovost postaja temeljni cilj podjetja in njegova najpomembnejša konkurenčna prednost. Podjetja ne zagovarjajo več modela standardiziranih proizvodov, velikoserijske proizvodnje in ekonomike obsega, temveč poudarjajo predvsem kakovosten razvoj, kakovost poslovanja, usmerjenost h kupcem, partnersko sodelovanje s poslovnimi partnerji, večjo družbeno odgovornost, zadovoljstvo zaposlenih in podobno. V devetdesetih letih postaja kakovost temeljni dejavnik uspešnosti poslovanja in izhodišče poslovnih sprememb v podjetju.

Na podjetniški ravni se je pomen kakovosti nenehno razvijal. Kakovost je bila ena izmed poslovnih funkcij podjetja in šele kasneje se je razširila na vse poslovne funkcije ter nazadnje na celotno poslovno usmeritev podjetja. Tako razlikujemo tri temeljne razvojne stopnje kakovosti:

- **kakovost proizvodov** = odgovornost specialistov (nadzornikov) kakovosti
- **kakovost poslovnih funkcij** = odgovornost vseh managerjev za poslovanje podjetja
- **kakovost poslovne usmeritve podjetja** = odgovornost vseh zaposlenih in poslovnih partnerjev

Šele japonski vzori pri urejanju poslovanja in spodbujanju poslovnih sprememb so razširili pojem kakovosti na izboljšanje vseh poslovnih funkcij, zadovoljenost potreb porabnikov in interesov poslovnih partnerjev, pričakovanja družbe, učinkovito poslovanje in podobno.

Dejansko danes uporabljamo kakovost na petih ravneh:

- kakovost kot sistem (ISO)
- kakovost kot proces (TQM)
- kakovost kot nadzor (TQC)
- kakovost kot tekmovanje (EUQA)

- kakovost kot poslovna filozofija (vizija, strategija)

Prvotno je kakovost pomenila sredstvo za odpravljanje napak v proizvodnji in poslovanju. Kakovost je bila izhodiščno tehnološki standard za povečevanje kakovosti proizvodov (proizvodnje) in učinkovitosti poslovanja. Kakovostni standardi so natančno predpisovali tehnološke, tehnične in organizacijske postopke, s katerimi so zmanjšali število napak. Na drugi strani pa so povečevali birokratizacijo poslovanja in vodenja podjetja. Šele kasneje so se razširili na spodbujanje kreativnih poslovnih ukrepov za boljše zadovoljevanje potreb zaposlenih, poslovnih partnerjev in uporabnikov na trgu.

Ameriški fizik Deming, ki velja za očeta poslovne filozofije kakovosti, je rad poudarjal, da je poslovna uspešnost odvisna od sposobnosti odpravljanja napak, proizvodnih in poslovnih. Pri tem kar 85 odstotkov napak izhaja iz napačnih managerskih odločitev, ne pa iz neposredne proizvodnje ali preprostega poslovanja.

Deming je zato oblikoval 14 pravil dobrega manageriranja kakovosti, ki so uporabna tudi pri uveljavljanju kakovosti v neprofitnih organizacijah:

1. Nenehno izboljšujte proizvode in storitve (pedagoški proces).
2. Prilagodite sodobne managerske metode poslovnim razmeram (tudi v andragoških izobraževalnih institucijah).
3. Odpravite končni nadzor in ga nadomestite s splošno skrbjo za kakovost (skrb za kakovost je stvar vseh učiteljev in vzgojiteljev, andragogov).
4. Opustite zastarela merila kakovosti in oblikujte merila za vrednotenje kakovosti glede na zadovoljstvo porabnikov in zaposlenih (otrok, odraslih slušateljev, staršev, učiteljev).
5. Nenehno izboljšujte proizvodnjo in storitve (inoviranje šolskih in vzgojnih procesov).
6. Oblikujte sodobne učne metode za vse zaposlene, še posebno za managerje (učitelje, vzgojitelje, andragoge ...).
7. Prilagodite vodenje, da boste spodbujali ljudi k učinkovitejšemu delu (motiviranje učiteljev in vzgojiteljev, andragogov).
8. Izogibajte se predsodkom in ljudi opogumljajte, da bodo gojili pristne medsebojne

odnose (nova kultura razmerij med zaposlenimi v izobraževalnih institucijah).

9. Odpravite nesoglasja med oddelki in njihovimi vodstvi (spodbujanje sodelovanja med skupinami učiteljev in vzgojiteljev).

10. Odpravite ugovarjanje na delovnem mestu, ki povzroča le spore (drugačno komuniciranje med zaposlenimi v VIS).

11. Odpravite količinske normative in jih nadomestite s spodbujanjem in pomočjo zaposlenim (nadomestilo pretirani normativizaciji dela v VIS).

12. Izboljšajte odnose med zaposlenimi z manageriranjem ciljev in letnimi ocenami zaposlenih (drugačni načini vrednotenja dela).

13. Spodbujajte izobraževanje in samonapredovanje zaposlenih (dopolnilo dosedanji normativizaciji).

14. Opredelite temeljne naloge in dolžnosti vodilnega managementa pri obvladovanju kakovosti (odgovornost vodstva izobraževalnih institucij za kakovost).

Vidimo, da je obvladovanje kakovosti predvsem »obvladovanje« ljudi, in sicer na podlagi sodelovanja, spodbujanja, motiviranja za nove poslovne procese, ki omogočajo boljše zadovoljvnje potreb na trgu in večjo poslovno učinkovitost.

Obvladovanje kakovosti je predvsem delo z ljudmi.

Filozofija kakovosti pomeni, da postaja kakovost temeljno vodilo poslovnih sprememb v organizaciji. To je hkrati vizija, strategija, metoda (način) in merilo izvajanja sprememb, ki vključujejo:

- inoviranje proizvodov in poslovnih procesov,
- izboljševanje poslovnih rezultatov,
- kakovostnejše zadovoljevanje potreb uporabnikov,
- večje zadovoljstvo zaposlenih,
- odgovornejši odnos do družbe.

Filozofija kakovosti spreminja managerske pristope in načine vodenja v organizaciji.

Koncept kakovosti vsebuje celoto načel, po katerih opredeljujemo kakovost, in obsega:

- kakovost proizvodov,
- kakovost dela,
- kakovost upravljanja,
- kakovost poslovnega procesa.

Koncept celovitega obvladovanja kakovosti pomeni, da pri vodenju, upravljanju in delu v organizaciji uveljavimo različna načela kakovosti. S koncepti kakovosti pripomoremo k izboljšanju poslovne učinkovitosti, kakovostnejšemu zadovoljevanju potreb uporabnikov in večjemu zadovoljstvu zaposlenih ter družbe kot celote. Koncept kakovosti je samo druga stran poslovne odličnosti organizacije (velika kakovost – nižji stroški, odličnost pri ljudeh – odličnost pri poslovanju).

Sistem kakovosti pa so različne metode in različna merila za zagotavljanje kakovosti.

Obstaja vrsta meril, ki so jih še posebno dobro razvili v sklopu japonskih metod:

- sistem »just in time« (sistem pravočasnosti) je razvil Toyota in pomeni ničelne ali minimalne zaloge (kakovost poslovnih partnerjev, pravočasnost dobave);
- mednarodni standardi kakovosti (ISO) pomenijo sistem protokolov za urejanje poslovnih procesov;
- sistem nadzora sestavljajo posebne skupine za takojšnjo odpravo napak pri poslovanju;
- evropska nagrada za kakovost temelji na devetih merilih za oceno poslovne odličnosti.

KAKOVOST V ANDRAGOŠKIH (IZOBRAŽEVALNIH) INSTITUCIJAH

Andragoške izobraževalne institucije imajo dve temeljni funkciji:

- funkcijo izobraževalne organizacije in
- funkcijo organizacije kot poslovnega subjekta.

Obe funkciji pomenita izhodišče za obvladovanje sprememb in uveljavljanje filozofije, principov in sistema kakovosti v izobraževalnih institucijah. Ta dvojnost ne bi smela zavajati. Andragoška ustanova je predvsem institucija, ki je namenjena vzgoji in izobraževanju. Njeni proizvodi in hkrati porabniki so odrasli, ki se želijo izobraževati. Vzgojno-izobraževalni proces je sestavljen iz številnih vzgojnih in izobraževalnih dejavnikov, ki povečujejo znanje in posredno še vedno oblikujejo tudi osebnost odraslih. Andragoške institucije imajo lahko v zvezi s tem kot javni zavod predpisane programe (vsebino), metodologijo (pedagoško-didaktične pristope) in predvidene rezulta-

te (učni uspeh). S tega vidika je takšen izobraževalni sistem skrajno birokratski in omejuje vse udeležence v vzgojno-izobraževalnem procesu. To še posebej velja za klasični vzgojno-izobraževalni sistem (VIS) oziroma za učence in učitelje oziroma vzgojitelje.

Drugačen pristop se začne na ravni splošnega razumevanja družbe v preteklosti in prihodnosti:

industrijska družba → informacijska družba
 repetitivna družba → inovativna družba
 manualna družba → intelektualna družba

Te spremembe so tudi vzrok drugačnega razumevanja znanja in učenja v družbi:

učenje faktografije → spodbujanje kreativnosti
 tradicionalne metode izobraževanja → sodobne metode izobraževanja
 občasno in delno izobraževanje → celovito in vseživljenjsko učenje

Nova vizija vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je izhodišče kakovosti, je v povečanju učenceve sposobnosti za učenje, uveljavitvi kreativnega mišljenja in njegovi usmeritvi v vseživljenjsko izobraževanje.

Kakovost izobraževalnega procesa pomeni:

- spodbujanje osebne kreativnosti, oblikovanje, obvladovanje in posredovanje znanja;
- uveljavljanje vrednot za skupno sodelovanje učencev pri reševanju izobraževalnih problemov;
- razvijanje sodelovanja in iniciativnosti otrok, učiteljev oziroma vzgojiteljev;
- uveljavljanje učinkovite uporabe predpisov in protokolov v sklopu vzgojno-izobraževalnega sistema;
- razvijanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela;
- oblikovanje kakovostnih metod za učinkovito izvedbo predpisanih šolskih programov;
- oblikovanje dodatnih (alternativnih) šolskih programov, prilagojenih potrebam otrok, odraslih ter podobno.

Kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa je odvisna od:

- kakovosti družbe in vrednot znanja,
- kakovosti šolskega sistema,
- kakovosti programov,
- kakovosti učiteljev in vzgojiteljev,
- kakovosti pedagoško-didaktičnih metod in
- kakovosti učencev oziroma slušateljev.

Kakovost sistema VIS kot poslovnega subjekta pa je podobna zahtevam, ki jih upoštevajo managerji podjetij. Čeprav izobraževalna institucija ni organizirana tako kot podjetje (razmerje lastnik-manager-delavec) in njeni proizvodi niso predmet trgovanja na trgu (sistem javnega šolstva) ter v njej prevladuje proračunski sistem financiranja, je mogoče marsikaj doseči oziroma spremeniti z večjim uveljavljanjem tržne filozofije.

Tržna usmeritev andragoških izobraževalnih institucij pomeni, da:

- jih pojmujejo tudi kot tržni subjekt («trgu» ponujajo standardne in dodatne programe);
- glede udeležencev programov ter učiteljev uveljavlja in razvija določene konkurenčne prednosti;
- išče dodatne vire financiranja programov na trgu;
- pri svojem poslovanju upošteva managerske metode za učinkovitejše poslovanje;
- uveljavlja management sprememb na podlagi upoštevanja konceptov obvladovanja kakovosti in podobno.

Ker je oblikovanje sistema kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa rezultat spoznanj psihologije otrok in odraslih, didaktike in pedagogike ter poslovnih konceptov kakovosti, je treba v zvezi s tem predvsem poudariti:

- Kakovost šole ali andragoške institucije je lahko celovita ali pa je sploh ni. To pomeni, da mora krog kakovosti vključevati oba procesa – izobraževalnega in poslovnega.
- Sistem kakovosti je skupna razvojna filozofija, koncept in sistem, ki vključuje obe razsežnosti šole oziroma izobraževalne institucije.
- Sistem kakovosti je namenjen vsem trem subjektom – otrokom in odraslim udeležencem izobraževanja (porabnikom), učiteljem

(izvajalcem) in družbi (staršem) za zadovoljevanje njihovih potreb (koristi).

Šole so obremenjene z izpolnjevanjem meril, programov in zahtev, ki jim jih nalaga šolski sistem. Pri tem se je precej izgubila avtonomija sistema VIS in kreativnost (podjetniška inovativnost) učiteljev oziroma vzgojiteljev ter šolskega managementa. Premajhna usmerjenost k učencem in staršem, nesprejemljivost za tržne spodbude in sodelovanje s širšo (lokalno) skupnostjo so izhodišče za spremembe na šolskem področju. Manj ko bodo sistemi VIS odvisni od države, bolj se bodo usmerjali k uporabnikom (trgu – staršem, poslovnim partnerjem).

UVAJANJE SISTEMA KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVALNE INSTITUCIJE

Sistem kakovosti v andragoških institucijah moramo povezovati s konceptom kakovosti in filozofijo kakovosti. Vsi trije dejavniki sestavljajo skupen krog kakovostnega delovanja šole kot vzgojno-izobraževalne in poslovne institucije.

Zakaj je pomemben sistem kakovosti v izobraževalnih institucijah? Predvsem zaradi:

- hitrejšega razvoja šole,
- večje kreativnosti in inovativnosti,
- večje odzivnosti do potreb otrok (staršev) in odraslih udeležencev,
- večje motiviranosti učiteljev,
- večje profesionalizacije manageriranja.

Razvojna filozofija kakovosti poudarja večjo konkurenčnost, večje zadovoljstvo uporabnikov (otrok, odraslih) in učinkovitejše izrabljanje virov (materialnih in osebnih). Kakovost pomeni večjo usmerjenost k:

- ciljem (vizija, strategija),
- uporabnikom (otrokom, odraslim),
- odličnosti delovanja in poslovanja.

Razvojna filozofija kakovosti zahteva opredelitev:

- vizije in poslanstva šole oziroma andragoške institucije,
- razvojne strategije šole oziroma andragoške institucije,
- razvojnih alternativ in njihovo vrednotenje.

Vizija je dolgoročna usmeritev izobraževalne institucije (šole), ki je rezultanta:

- šolske mreže in zahtev zakonodaje,
- želja ter sposobnosti zaposlenih,
- usmerjenosti družbe,
- dolgoročnih potreb otrok (staršev) in odraslih.

Vizija ni niti utopija niti ne pomeni racionalne napovedi, kaj želimo biti v prihodnosti, temveč pomeni ustvarjalni proces, v katerem načrtujemo želeno stanje izobraževalne institucije v prihodnosti.

Poslanstvo je skupek vrednot, ki izražajo vsebino vzgojno-izobraževalnega dela in njegov namen. Z njim izražamo temeljni odnos ustanove do njenih uporabnikov.

Andragoška institucija z jasno opredeljeno vizijo in poslanstvom pomeni, da so vodstvo in vzgojitelji (učitelji) sposobni opredeliti dolgoročno prihodnost svoje ustanove in temeljni namen svojega delovanja.

Vizija in poslanstvo sta temelj za opredelitev **dolgoročnih ciljev**. S temi cilji opredelimo natančnejše razvojne naloge v naslednjih 3–5 letih v zvezi z materialnim, kadrovskim in vsebinskim (programskim) razvojem.

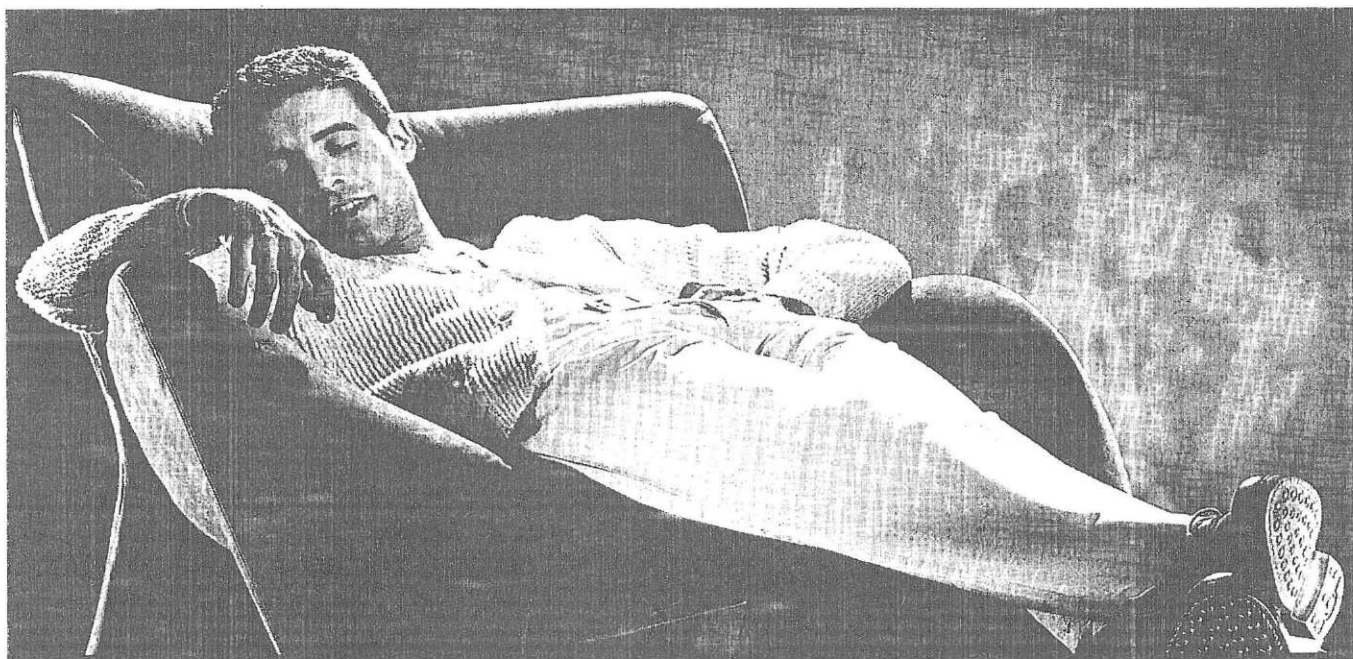
To je izhodišče za razvijanje različnih oblik **razvojne strategije**. Ta pomeni načrtovanje ukrepov, s katerimi je mogoče uresničiti dolgoročne cilje. Vsak cilj je mogoče doseči po različnih poteh, zato je razvojna strategija vedno alternativna in zahteva kasnejšo vrednotenje ter izbiro.

RAZVOJNA FILOZOFIJA ANDRAGOŠKE INSTITUCIJE =
= VIZIJA + POSLANSTVO + CILJI + STRATEGIJA

RAZVOJNA FILOZOFIJA ANDRAGOŠKE INSTITUCIJE =
= PRIHODNOST IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

RAZVOJNA FILOZOFIJA =
= RAZVOJNA SPREMEMBA

Razvojna filozofija je izhodišče za uvajanje sistema kakovosti, s katerim usmerjamo in vrednotimo spremembe v andragoških institucijah.



Sistem kakovosti vključuje:

- razvojno usmeritev,
- usmerjenost k uporabnikom,
- opredelitev metod kakovosti,
- oblikovanja merila kakovosti,
- opredelitev odgovornosti (nadzora).

Razvojna usmeritev zajema vizijo, cilje in strategije ter pomeni opredeljevanje prihodnosti ustanove, usmerjenost k uporabnikom pa:

- uveljavljanje interesov odraslih (otrok),
- upoštevanje interesov staršev,
- razvijanje interesov lokalne skupnosti,
- iskanje interesov drugih (poslovnih) partnerjev.

Andragoška institucija ni ustanova za izpolnjevanje predpisov in standardov, ki jih predpisuje šolski sistem in zakonodaja. V tem primeru bi pomenila birokratsko institucijo brez pravega humanističnega in pedagoškega poslanstva. To je institucija, ki je namenjena zadovoljevanju interesov otrok. Bolj ko bo usmerjena k uporabnikom, bolj bo podobna tržni, in ne birokratski instituciji.

Uporabniki so povpraševalci po storitvah, ki jih ponujajo andragoške institucije. Med ponudniki in povpraševalci so transakcijski odnosi (menjalni odnosi). V tej transakciji se ustvarja vrednost vzgojno-izobraževalnega dela, ki je merljiva in primerljiva. Merilo vrednosti pa lahko določimo na tri načine:

- na podlagi posebnih evalvacijskih modelov (samoocenitveni princip),
- s primerljivostjo z drugimi institucijami (konkurenčni princip),
- na podlagi stroškov razvoja oziroma sprememb (princip oportunitetnih stroškov).

Evalvacijske modele vzgojno-izobraževalnega dela običajno ponujajo sami vzgojno-izobraževalni sistemi. Primerljivost z drugimi institucijami pa je mogoča samo na podlagi tržne simulacije, ki vključuje:

- ustvarjanje »dobrega imena« (goodwill),
- uveljavljanje konkurenčnih prednosti pred drugimi,
- realokacijo neproračunskih sredstev za nove programe,
- zadovoljstvo neposrednih uporabnikov (otrok),
- zadovoljevanje potreb družbe in lokalne skupnosti.

Stroški razvoja oziroma sprememb so sestavljeni iz normiranih stroškov in stroškov za dodatne programe z bolj tržno vsebino. Pri tem so posebej pomembni tisti stroški, ki so povezani z zagotavljanjem večje kakovosti storitev. Te stroške imenujemo stroške kakovosti. Ti so običajno povezani s stroški napak, dodatnega uvajanja kakovosti in manageriranja, po drugi strani pa s prihranki in višjo dodano vrednostjo poslovanja. Z eko-

nomskega vidika uvajamo kakovost v izobraževanje, kadar so stroški uvajanja kakovosti nižji kot stroški, ki jih povzroča manj učinkovito delovanje andragoških institucij.

Merilo sistema kakovosti pa lahko določimo tudi na podlagi sistema evropske nagrade za kakovost.

Evropska nagrada za kakovost je sistem vrednotenja celotne poslovne dejavnosti glede na zelene učinke: učinkovitost poslovanja in zadovoljstvo kupcev, poslovnih partnerjev, zaposlenih in družbe kot celote.

Evropska nagrada sestavljajo naslednji dejavniki:

- vodenje (10 odstotkov),
- politika in strategija (8 odstotkov),
- manageriranje kadrov (9 odstotkov),
- proizvodni viri (9 odstotkov),
- poslovni procesi (14 odstotkov),
- zadovoljstvo kupcev (20 odstotkov),
- vpliv na družbo (16 odstotkov),
- poslovni rezultati (15 odstotkov).

Sistem evropske nagrade namenja polovico vseh ocenjevalnih točk procesom sprememb, polovico pa poslovnim rezultatom. Polovica točk je torej namenjena notranjim odnosom oziroma razmerjem v organizaciji, polovica pa razmerjem do okolja (uporabniki, rezultati).

Takšen sistem lahko sedaj prenesemo tudi na raven VIS in dobili bomo tako temeljno strukturo:

	upravljanje z učitelji (9%)		zadovoljstvo učiteljev (9%)	šolski rezultati
vodenje VIS (10%)	vizija in strategija VIS (8%)	pedagoški proces VIS (14%)	zadovoljstvo otrok/odraslih (20%)	+
	viri delovanja VIS (9%)		zadovoljstvo družbe (6%)	poslovna uspešnost (15%)
	vzgojno-izobraževalni proces (50%)			vzgojno-izobraževalni rezultati (50%)

Vsak dejavnik tega merila je posebej opredeljen, uporabljamo pa ga po metodah merjenja, vrednotenja in primerjanja EUQA.

UVAJANJE SISTEMA KAKOVOSTI V ANDRAGOŠKIH INSTITUCIJAH

Za uvajanje sistema kakovosti potrebujemo najprej systemske postavke:

- oblikovan koncept kakovosti za andragoške (izobraževalne) institucije,
- oblikovane protokole za uporabo sistema kakovosti,
- oblikovan sistem samoocenjevanja in zunanega vrednotenja izobraževalnih institucij.

Sistem kakovosti je torej mogoče oblikovati šele na ravni celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Kot sistemski predpis omogoča skupno primerjanje in vrednotenje celovitega delovanja na vzgojno-izobraževalnem in poslovnem področju. Primerljiv je z merili EU-QA in slovenskega priznanja za kakovost.

Zato je vrednotenje neprofitnega sektorja v vzgoji in izobraževanju primerljivo tudi z vrednotenjem kakovosti na drugih javnih področjih in navsezadnje tudi s podjetniškim sektorjem.

Druga raven pa je problem uvajanja sistema kakovosti v andragoških institucijah. Ker je sistem kakovosti odvisen predvsem od razumevanja in sprejemanja razvojne filozofije sprememb ter filozofije kakovosti, je njegova uporaba odvisna od interesov vseh zaposlenih. Pri tem upoštevamo te splošne napotke:

- odločitev vodstva šole za uvajanje kakovosti na šoli,
- seznanitev in izobraževanje vseh zaposlenih o prednostih sistema kakovosti,
- ustvarjanje kulture za poslovne spremembe na podlagi sistema kakovosti,
- oblikovanje skupine za uvajanje sistema kakovosti,
- načrtovanje izvedbe sistema kakovosti (strateški plan),
- nadzor nad rezultati sistema kakovosti.

Sistem kakovosti je samoregulativen mehanizem. Njegova največja prednost je učenje in razvijanje lastnih razvojnih sposobnosti na podlagi uvajanja sprememb in oblikovanja razvojne strategije.

Kakovost je sistem, ki ga običajno oblikujemo v posebne modele. Te opremimo s protokoli

za njihovo uvajanje. Toda odločitev za uvedbo sistema kakovosti, spodbujanje nosilcev sprememb in razvoja ter vrednotenje doseženih sprememb je prepuščena predvsem decentraliziranim izvajalcem v sklopu sistema VIS. Sistem kakovosti s tega vidika ni administrativna naloga, ki jo je treba izpolniti. Nasprotno, to je napotek in vodilo, ki zahteva povsem decentraliziran in interesni pristop vodstva ter zaposlenih v andragoških institucijah. Pri uvajanju sistema kakovosti bomo upoštevali nekatere splošne napotke, ki jih poznamo pri učinkovitem manageriranju takšnih razvojnih projektov:

- vsako idejo sprejmimo z zaupanjem in povabimo ljudi, naj jo podrobno obdelajo in tudi uresničijo;
- izogibajmo se nepremišljenemu in nepotrebnemu razvrščanju sprememb, saj je najboljša merilo njihova uresničljivost in koristnost;
- prenesimo odgovornost za spremembe na čim širši krog ljudi in jih spodbujamo s systemskega in človeškega vidika;
- vztrajajmo pri svojem prepričanju in ne spreminjajmo mnenja, dokler nismo prepričani, da je naše stališče zmotno;
- za končni uspeh so potrebni prvi uspešni koraki, zato skrbno načrtujmo uspeh, da bi se kasneje izognili neuspehu celotnega projekta.

Pri uvajanju sistema kakovosti moramo odgovoriti na ta temeljna vprašanja:

- ali razumemo filozofijo, koncept in sistem kakovosti;
- ali vemo, kako preprečiti strah pred spremembami;
- ali poznamo metode zavračanja odpora pred uvajanjem sistema kakovosti;
- ali smo razvili mehanizme za spodbujanje sistema kakovosti;
- ali smo oblikovali sistem nadzora in primerjave uveljavljanja sistema kakovosti.

KAKOVOST KOT VODILO SPREMOMB ZA 21. STOLETJE

Filozofija kakovosti je ena najpomembnejših razvojnih filozofij na pragu 21. stoletja. Razlog je preprost. Kvantitativna paradigma razvoja in rasti je minila, pred nami so pomemb-

ne spremembe kakovosti življenja, ki temeljijo na povsem drugačni hierarhiji vrednot, kot smo jih poznali doslej.

TQM je nova kultura prihajajočega stoletja in presenetljivo bi bilo, da institucije, ki izobražujejo za jutrišnji dan in čedalje bolj in več učijo ter izobražujejo ljudi na temelju novih vrednot in spoznanj, teh procesov ne bi mogle same uporabiti pri svojem delovanju.

Uvajanje sistema kakovosti v izobraževalni proces prinaša povsem drugačen pogled na to dejavnost, zahteva drugačen odnos in omogoča nove razvojne perspektive.

Nov pogled: tržni značaj neprofitnega sektorja

Nov odnos: kakovost kot nova povezanost izvajalcev, porabnikov in družbe

Nova perspektiva: preseganje delitev med zaposlenimi, večja avtonomija andragoških institucij

*Kakovost — filozofija
21. stoletja.*

mag. Janko
Berlogar
višji razvojni
sodelavec v
središču za razvoj
in svetovanje
Andragoškega
centra Slovenije

KRITIČNA INTERPRETACIJA KAKOVOSTI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

»Ne glede na to, koliko je določen izobraževalni program kakovosten po naših merilih, in ne glede na to, koliko je ta družbeno koristen ali celo potreben, tak program ni dober, če z njim kar naprej finančno izgubljam.«

V. Pittman, *Some Things Practitioners
Wish Adult Education Professors Would Teach*

Citat, s katerim začenjam pričujoči prispevek, je, priznam, nedvomno tudi izzivalen. Vendar poudarjam, tudi, in ne le izzivalen. Zato navajam poleg imena avtorja tudi slovenski prevod besedila, iz katerega je citat vzet: Kaj bi si praktiki želeli, da bi profesorji (torej teoretiki, op. p.) izobraževanja učili. Da bi še bolj poudarili, da gre za več kot le za izziv, si privoščimo še en citat. Davidson (1995: 193) v zvezi s prevladujočimi merili kakovosti meni takole:

»Izobraževalec, ki se noče sprijazniti ali je celo kritičen do teh »alternativ« standardnim pristopom h kvaliteti, ostaja na obrobju, je marginaliziran kot nerealen v svetu, v katerem so javne sklade za izobraževanje odraslih zamenjali podjetniški dolarji.«

Nadaljevanje tega besedila je zato poskus drugačnega učenja v zvezi z izobraževanjem in kakovostjo v njem, posebno kadar gre za odrasle. Je poskus pojasniti in razumeti izobraževalno prakso in želja pogledati v njeno zakulisje. Ne naslov ne vsebina se marsikomu sicer ne bosta zdela veliko več kot še eno, morda le malo drugačno teoretično razglabljanje. Vendar je tisto, kar ga približuje praksi, prav ta drugačnost, temelječa na številnih osebnih izkušnjah, dognanjih in tudi na empiričnem raziskovanju.

Po nekaj letih teoretičnega in raziskovalnega ukvarjanja s koncepti, kot so organizacijska kultura, poslovno in organizacijsko komuniciranje, poslovna etika in zdaj še kvaliteta v izobraževanju, po študiju najrazličnejše literature, številnih stikih, po spraševanju in sa-

mospraševanju se mora človeku namreč enostavno postaviti vprašanje, ali so ti pojmi, koncepti in družbeni procesi zares tako enoznačno razpoznavni, z lahkoto obvladljivi in naučljivi. Na eni strani so številne definicije in razlage, akademska zaprtost in zavrtost, na drugi pa težave, a tudi lahkotnost in poenostavljanje udejanjanja vsega v praksi. Nič ali vsaj ne veliko vprašanj glede vsebine, akterjev, povezovanja, razmerij in vplivov. Tako lastno razmišljanje in taki pomisleki so vzrok, da se v razlagi omenjenih konceptov in procesov ni težko odločiti za tisti pogled, ki ga v sociologiji na splošno ter v organizacijski teoriji, teoriji komuniciranja in tudi v sociologiji izobraževanja odraslih označujejo kot interpretivistično-kritični, tudi radikalen ali naturalističen, največkrat pa kar kot kritični pristop.

Slednji je tudi temelj mojega razpravljanja o uveljavljanju načel kakovosti v izobraževalnih organizacijah oziroma izobraževanju odraslih. V nadaljevanju na teh temeljih obravnavam in preverjam tezo:

Kritična teorija, ki predvsem poudarja zahtevo po spremembi trenutnega stanja, je ob vseh pomislekih glede nje, povezanih z njeno radikalnostjo, vendarle najprimernejša za ustrezno obravnavo tako izmuzljivih, številnim razlagam in definicijam odprtih pojmov, kot sta »kakovost« in njeni »principi« na splošno, še posebej v družbenih procesih, »storitvah«, kot je izobraževanje odraslih. Ta pristop se namreč ne zadovoljuje s funkcionalističnim opazovanjem in strinjanjem s trenu-

tnimi razmerami, ampak skuša pogledati v njegovo ozadje, pojasniti povezave in razmerja, ki se jih mnogokrat niti ne zavedamo.

Prav tako zavedanje pa je nujno za razglabljanje o kakovosti v izobraževanju. Ta je namreč vse prej kot nekaj absolutnega, trajnega in enkrat za vselej dosegljivega. Poleg tega ni nekaj, kar je odvisno le od izobraževalcev. Kar koli že je, je nekaj, kar s svojimi interesi in zmogljivostmi določajo deležniki, okolje izobraževalnih organizacij. Principe kakovosti določajo izobraževanci, podjetja, država, politika, interni dejavniki v samih izobraževalnih organizacijah in jih, ali pa ne, v izobraževanju tudi uveljavljajo. Tu se začneja pogled v ozadje, kjer pogosto odločajo interesi, ki imajo z absolutno kakovostjo, odličnostjo izobraževanja kaj malo opraviti.

Izobraževalne organizacije na principe kakovosti ponavadi nimajo toliko vpliva, kot bi si ga želele in bi ga morale imeti, pri čemer se tega večkrat niti ne zavedajo ali pa jim je glede tega že zdavnaj vseeno. Če sploh obstaja kakšna pot, potem pot do vpliva na principe kakovosti vodi prek razumevanja tega, kako se ti oblikujejo. Spoznanje, da je izobraževanje odraslih tudi ali celo predvsem politični proces, danes ni redko tudi zunaj okvirov kritične teorije. Navsezadnje ga lahko med vrsticami ali celo eksplicitno, kot samokritično refleksijo ali razlog za spremembe, najdete tudi v dokumentih, kot sta Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995: 300) ali zbornik Kurikularna prenova (Svetlik, 1997: 14).

Zato je morda celo bolj kot uveljavljanje samo pomembno sodelovanje pri oblikovanju principov kakovosti. Še zdaleč namreč ni vseeno, kakšne in čigave principe kakovosti kot izobraževalci odraslih uveljavljamo. Avtonomnost stroke pri tem morda ni nikjer tako ogrožena kot prav v izobraževanju. Vendar to ni nikakršna lamentacija, ampak prepričanje k uveljavljanju lastnih načel prek proaktivne vloge v pogajanjih z deležniki izobraževalnega procesa, ki ga izvajamo. Uveljavljanje principov kakovosti, ki to v resnici niso in vanje ne verjamemo, ker niso naši, se pa na primer dobro prodajajo, ni mučno samo za posameznika, ampak je predvsem nevarno za izobraževalno organizacijo kot celoto. Pri morebitni načeti interni trdnosti take organizacije je vsak eksterni (ekonomsko-po-

litični) pritisk zanjo resna grožnja. Avtonomnost v oblikovanju in uveljavljanju principov kakovosti je vprašanje obstoja izobraževalne organizacije. Ta nam ni podarjena in najprej je treba uveljaviti prav avtonomnost. Brez tega v okolju, obremenjenim z željo po dobičku, navsezadnje ne bomo imeli kaj tržiti, pa naj bo to danes še tako pomembno za preživetje izobraževalnih organizacij.

Izobraževanje odraslih si mora oblikovati lastna merila kakovosti.

KRITIČNI PRISTOP

Šestdeseta in sedemdeseta leta so kljub radikalizmu in s tem povezano marginalnostjo pomenila zlato dobo kritičnega pristopa v preučevanju organizacij, procesov v njih in njihovih stikov z različnim okoljem, v katerem so prihajali v ospredje razmerje moči, zmožnost vpliva in dominacija posameznih udeležencev v njihovi interakciji. Čeprav s pohodom v tržno gospodarstvo in v Evropo tvegamo, da nas bodo imeli za marksiste, kar ni več ravno nekaj pozitivnega, si upamo trditi, da je prav v tem trenutku kritičen pristop, posebno k družbenim procesom in podsistemom še kako aktualen. Je pa res, da ima korenine prav v marksizmu, čeprav ga je s frankfurtsko šolo in avtorji, kot so Horkheimer, Marcuse, Adorno, Habermas, Apel in drugi, kritični pristop že zdavnaj presegel in približal stvarnosti. Aktualen je zato (Berlogar, 1996: 608), ker položaja in ciljev različnih družbenih institucij ne jemlje kot danih, ampak jih ima za problematične, in se stalno sprašuje, čigavim interesom so namenjeni, kakšno vlogo imajo pri oblikovanju in doseganju struktur vpliva in dominacije, katere so razmere, ki bi dovoljevale participacijo in bolj dogovorno določanje ciljev. Namesto sprejemanja ekonomskega razvoja kot edinega cilja družbe in organizacij v njej se kritični pristop pri doseganju celovite družbene blaginje osredotoča na vlogo vseh družbenih dejavnikov. Vsak družbeni proces, tudi izobraževanje, uokvirja v družbo kot celoto.

Cervero in Wilson (1994: 21) kritično gledanje na izobraževanje razumeta kot sposobnost razpoznavanja njegove politične in ideološke komponente, tesno povezane s socialni-

Tisto, kar imenujemo kritični pristop, je v svojih temeljih kritična teorija družbe. Poglavitni cilj takega pristopa je družbena sprememba in – če ta cilj prenesemo na izobraževanje – pomeni predvsem avtonomnost njegovih izvajalcev, torej poleg uveljavljanja družbenih, ekonomskih in političnih tudi uveljavljanje strokovnih interesov, interesov izobraževalnih organizacij in posameznikov v njej. Zato ni čudno, da se je kritični pristop, čeprav malo kasneje, pa zato toliko izraziteje, uveljavil tudi na našem področju. Tu je, razen v svojih najbolj radikalnih in utopičnih različicah, celo presegel marginalnost, ki jo omenjajo pri obravnavi drugih družbenih procesov in konceptov.

mi razlikami v družbi kot celoti. Ker se izobraževanje, torej tudi njegova kakovost, oblikuje v svetu neadekvatnih in spreminjajočih se razmerij moči, je ta proces prej etični in politični kot pa le tehnični problem. Izobraževalci delujejo na podlagi jasno razpoznavnih interesov, ki usmerjajo in oblikujejo njihovo aktivnost. Z identifikacijo teh interesov sicer dobimo merila našega delovanja, vendar je pomembno, da imamo aktivno vlogo tudi pri njihovem oblikovanju, kajti s tem sodelujemo pri oblikovanju humanejše in na enakosti temelječe družbe, v kateri bomo dobili ustrezno mesto in pomen navsezadnje tudi sami.

Participacija je torej cilj, ki pomeni preseganje golega služenja trenutno dominantnim političnim, kulturnim in ekonomskim interesom v družbi. Edini način, da to dosežemo, pravita Cervero in Wilson (1994: 117), je ta, da se tudi sami vedemo politično. Kar precej avtorjev pritrjuje temu mnenju (Hunt, 1985; Elsey, 1986; Evans, 1987; Jarvis, 1987; Griffin, 1991; tudi Berlogar, 1997; itd.). Da je »identifikacija razmerij moči in s tem povezane zmožnosti vplivanja na odločitev temeljna za razumevanje šole kot političnega sistema«, je zapisano celo v dokumentu OECD (1995: 1996). Apple (1985: VII), ki mu namenjamo nekaj več prostora, je prepričan, da je namesto gledanja na družbo kot na nekaj sicer razmeroma pluralističnega, a vseeno v splošno dobro delujočega, na njene kulturne, ekonomske in politične institucije treba gledati kot na akterje uveljavljanja odnosov dominacije in podrejenosti. Zato se moramo ponovno vprašati o tem, kako te institucije, v njihovem okviru seveda tudi izobraževalne, delujejo, kako in kje se izraža neenakost moči ter kdo ima od trenutnih odnosov največ koristi. Kdorkoli to že je, dejstvo je, da so izobraževanje in z njim organizacije, njegovi realizatorji

ujeti v mrežo švilnih in med seboj tekmujočih ter celo konfliktnih interesov ter potreb (Apple, 1985: VIII). Pri tem čedalje bolj izstopajo interesi politike in velikih gospodarskih sistemov, ki samostojnost izobraževanja enostavno posrkajo v svojo ideološko orbito. Izobraževalni sistem dobi tako funkcijo produciranja tehničnega in administrativnega znanja, ki jih dominantne skupine izrabljajo za ekonomski, politični in kulturni nadzor – tudi tistih, od katerih so to znanje dobili, kar je še posebna ironija. Zaupanje v nevidno roko, ki bi te stvari uredila v splošno dobro, je pri tem naivno. Še več, ne podira se samo ekonomsko, ampak tudi politično, kulturno in ideološko ravnotežje. Skratka, tisto, kar nam hoče dopovedati kritični pristop in kar mu moramo verjeti, je to, da je izobraževanje politika in še marsikaj oziroma da je izobraževalna organizacija tudi politična organizacija in kot taka izredno pomembna za vzdrževanje razmerij dominacije in eksploatacije v družbi. Še posebej pa se moramo zavedati, da je pri tem tudi sama objekt eksploatacije, dominacije in zelo ujeta v mrežo interesov drugih političnih dejavnikov. Kakršnekoli spremembe pri tem so pogojene z upoštevanjem navedenega. Zaradi svojega radikalizma in izključevanja vseh drugih pogledov kritični pristop sicer odpove pri uveljavljanju predlaganih sprememb, vendar o tem kdaj drugič.

KAJ JE KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU?

Ker smo spoznali, na kakšnem pristopu temelji predstavljeni pogled na uveljavljanje načel kakovosti v izobraževanje, lahko v luči tega pristopa obravnavamo tudi najbolj pogosta vprašanja, ki se kažejo v zvezi s tem. Na podlagi dokumenta z naslovom *Quality of Education* (1995: 1) si postavimo vprašanja:

1. Kaj je kakovost v izobraževanju?
2. Ali kakovost lahko izmerimo, kakšna so merila in kdo (naj) jih postavlja?
3. Kdo, kaj in kako najbolj ogroža kakovost v izobraževanju?
4. Ali lahko kakovost v izobraževanju povečamo oziroma kako zagotoviti ustrezno vlogo izobraževalcev pri oblikovanju in uveljavljanju načel kakovosti?

Odgovor na vsako izmed navedenih vprašanj bi bil seveda lahko samostojen prispevek in to, kar nam ta prispevek omogoča, je le izhodišče za bralčevo nadaljnje razmišljanje. Pri tem smo nekaj pogledov že predstavili v uvodni tezi in v sami razlagi kritičnega pristopa. Zadnji bo tudi podlaga za selekcijo podarkov, ki bodo v nadaljevanju le našli ustrezno mesto v tem besedilu. Taka selekcija je za gotovo potrebna zlasti pri odločanju glede tega, kaj predstaviti izmed množice videnj samega koncepta kakovosti v izobraževanju, če ne še kje drugje.

Kaj je torej kakovost na splošno in še posebej v izobraževanju? Možnost izobraževanja za vse, učinkovitost, produktivnost (Quality of Education, 1995: 2)? Ali je nekaj absolutnega ali je omejena na prostor in čas, na izvjalce in tiste, ki so kakovosti deležni? Zdi se, da odgovore poznamo vsi, vendar pri tem nihče ni zadovoljen z definicijo koga drugega. Sonja Kump v svojem prispevku Sistemi za zagotavljanje kakovosti v izobraževanju (1996: 3) v zvezi s tem navaja pogosto citiran odlomek iz Pirsigove knjige »Zen and the Art of Motorcycle Maintenance«. Tako posrečenemu opisu zagat pri definiranju kvalitete se je težko upreti, zato ga citirajmo še enkrat:

»Kakovost ... veš, kaj je, vendarle navzlic temu ne veš, kaj je. To je protislovje. Toda nekatere stvari so boljše kot druge, se pravi, imajo več kakovosti. Toda, ko poskušaš povedati, kaj je kakovost, ne glede na stvari, ki jih ima, se naenkrat vse sfiži! Nimaš o čem govoriti. In če ne moreš povedati, kaj KAKOVOST je, kako veš, kaj je, oziroma, kako veš, da sploh obstaja. Toda zaradi vseh praktičnih namenov dejansko obstaja. Na kaj se sicer opirajo ocene? Zakaj bi sicer ljudje plačevali celo premoženje za nekatere stvari in druge vrgli v smeti? Očitno so nekatere stvari boljše od drugih ..., toda, kaj je »boljše«? Tako greš okoli in okoli, vrtiš se v miselnih krogih in nikjer ne najdeš mesta, da bi stvari spravil v pogon! Kaj hudiča je kakovost? Kaj je to?«

Zares, ali lahko govorimo o uveljavljanju principov kakovosti, če ne vemo, kaj to je, ali se vsaj ne odločimo, kaj bo to pomenilo nam. Na izbiro so nam namreč različni pomeni kakovosti. Izbiramo lahko med tem, ali je dovolj, če jo vidimo ali jo moramo tudi izmeriti. Odločamo se lahko med njeno statično ali dinamično, relativno naravo (Kump, 1996: 4),

izbiramo lahko med absolutno in minimalistično različico. Sonja Kump (1996: 5) ugotavlja tudi, da kakovost izobraževanja najpogosteje obravnavajo z vidika upravljanja in da se nanaša na kontrolo kakovosti, zagotavljanje kakovosti, upravljanje, revizijo, ocenjevanje, šolsko politiko in financiranje. Menimo, da gre tudi za prenos tako imenovanega »total quality managementa« v izobraževanje. Omenjena avtorica navaja Harveya in Greena, ki sta različne koncepte kakovosti združila v pet sicer samostojnih, a tudi med seboj povezanih načinov razmišljanja o kakovosti:

1. kakovost kot izjemnost (ekskluzivnost, odličnost, visoki standardi);
2. kakovost kot popolnost ali konsekventnost (prilagajanje specifikaciji);
3. kakovost kot »ustreznost namenu« (uporabniku ali poslanstvu);
4. kakovost kot vrednost za denar;
5. kakovost kot transformacija.

Kakovost ima več različnih pomenov.

Kaj naj na kratko povemo o vseh petih pojmovanjih? Morda to, da sta prvo in zadnje pojmovanje predvsem cilj, vizija, morda celo (nepotrebna) utopija. V izobraževanju sta slej ali prej realnost tudi kakovost kot ustreznost namenu in kakovost kot vrednost za denar gledanji, ki se jima najlaže približamo prav s kritično interpretacijo. Čeprav se zdi kakovost kot vrednost za denar s stališča o nekem vzvišenem poslanstvu še najbolj problematična, morda le ni tako. Bistvo takega pristopa je vendarle nekakšna odgovornost – tistim, ki izobraževanje finančno pokrivajo, in njegovim »uporabnikom«. Uspešnost, gospodarnost in učinkovitost ne morejo pojmovanja kvalitete že vnaprej speljati v nepravo smer.

Tisto, kar pri tem marsikoga bolj moti, je povezanost takega pojmovanja z »ekonomskim individualizmom ter tržnimi silami in konkurenčnostjo (Kump, 1996: 8). Izobraževanje tako postane storitev, na katero vplivajo tržne zakonitosti in jo je enostavno treba tržiti. Kakovost je doseganje zastavljenih ciljev in se preverja s kontrolnimi mehanizmi ter kazalci kakovosti. Kakovost se pravzaprav kvantificira. Problema pri tem sta vsaj dva. Prvi je odmik od tradicije in vzvišenosti izobraževalnega poslanstva, za katerega tudi ob očitni nekakovosti ne veljajo nobena ekonomska

merila. Loftus (1996: 83), ravnatelj ene izmed izobraževalnih ustanov, praktik torej, opisuje svojo dilemo takole:

»Prvotno svoje šole nisem nameraval »tržiti«. Hotel sem le »izboljšati njen ugled«. Vendar sem ob študiju spoznal, da se do neke stopnje trži vsaka šola v tej deželi, čeprav to morda poimenujejo drugače – šolski odnosi s skupnostjo, informiranje javnosti ali komuniciranje s starši ... Če je šola ponosna na izobraževanje, ki ga ponuja, potem mora skupnost, ožja in širša, to spoznati.«

Kakovosti izobraževanja se ne da v celoti izmeriti.

Pravzaprav se tržimo nekako vsi in vsak dan, posebej če na to gledamo kot na proces menjave med udeleženci (Jančič, 1990). Problem nastane, ko takšna menjava postane neenakovredna. S tem smo spet pri kritičnem pristopu in razmerjih moči, pri katerih mora izobraževalna organizacija »žrtvovati« prav avtonomnost v oblikovanju načel kakovosti. Tu pridemo do drugega problema tržnega pogleda na izobraževanje. Bolj kot v katerikoli drugi dejavnosti so tu trg in konkurenca, »dobavitelji« in »porabniki«, skratka deležniki izobraževalnih organizacij, mnogoštevilni, nestalni in obenem niso jasno definirani. Izobraževalna organizacija tudi v tem pogledu ne more jasno oblikovati načel kvalitete, ker le težko razpozna tržne razmere, še manj pa vpliva nanje.

Te težave so še očitnejše, če izhajamo iz pogleda, po katerem kakovost pomeni ustreznost namenu. Utilitarističen pogled, funkcionalna definicija kakovosti kot nečesa, kar ni nekaj posebnega, elitnega, pa ne pomeni, kot nekateri zmotno mislijo, nečesa, kar je lahko doseči. Res je, da ne gre za ekskluzivnost, ampak lahko vsak izdelek ali storitev dosežeta svoj namen in sta že s tem kakovostna. Postavlja se namreč vprašanje (tudi Kump, 1995: 7), čigav namen je ocenjevanje ustreznosti in kako jo ocenjevati. Določanje namena in preverjanje ustreznosti sta navsezadnje lahko in bi celo morala biti predvsem stvar izobraževalne organizacije, vendar največkrat nista. Zato se najbrž ni treba bati prevlade tistega pomena ustreznosti namenu, ki ga z definicijo poslanstva opredeli sama izobraževalna institucija. Ta bi si to prej morala izboriti.

V praksi pa verjetno prevladuje ustreznost namenu, kot jo opredeli uporabnik. S tem ni

zožena samo avtonomnost izobraževalne organizacije, problem je tudi, kateremu izmed številnih »uporabnikov«, interesnih skupin ustreči. Nameni so zelo različni, včasih so med seboj celo konfliktni in nasprotni na podlagi večje ali manjše moči (Clark, 1996: 5). Vprašanje, kdo naj bi opredelil kakovost in kako naj bi jo ocenjevali, ostaja pri tem največkrat nerešeno. Izobraževalna organizacija ima samo dve možnosti – ali se izgubi v številnih zahtevah, namenih in poskusih, kako jim ustreči, ali pa se ukloni najmočnejšemu uporabniku. Ne eno ne drugo najbrž ne daje veliko možnosti za uveljavljanje resničnih načel kakovosti. Zato je toliko pomembneje, da si pri oblikovanju teh načel izbori ustrezno vlogo in skuša uresničevati koncept kvalitete kot transformacije udeleženca, to je njegovega izpopolnjevanja. O tem bomo v nadaljevanju še govorili.

ALI LAHKO KAKOVOST IZMERIMO?

Že pri preučevanju organizacijskega komuniciranja in poslovne etike sem spoznal, da se na deklarativni ravni najraje strinjamo, v praksi pa se, kadar smo za to seveda zainteresirani, izogibamo konceptov, katerih vložek, predvsem pa iztržek nista takoj in jasno izmerljiva. Pri tem se največkrat izkaže, da problem ni toliko merljivost sama, temveč bolj pripravljenost za implementacijo ustreznih meril.

Kakovosti v izobraževanju ne merimo z litri, ni pa rečeno, da je ni mogoče izmeriti. Če je pri tem kakšno vprašanje, je to, kako in kdo naj to naredi. Iz doslej povedanega je najbrž že razvidno, kakšen je naš, kritičen pogled do tega vidika kakovosti – ni sicer odklonilen, vendar s pomisleki o načinih in akterjih postavljanja meril in merjenja kakovosti. Tisto, kar stalno poudarjamo, je nekakšna politično-ekonomska degradacija izobraževalnih ustanov, utemeljena z močjo in dominacijo njihovih deležnikov.

Tradicionalni pristopi k merjenju kakovosti to pravzaprav kvantificirajo, čeprav poskušajo narediti tudi korak dlje. V »Quality of Education« (1995: 3) avtorji ugotavljajo, da je pogosto resnično izredno težko meriti ka-

kovost izobraževanja. Lahko merimo nekatere vidike, celotni koncept kvalitete pa moramo predvsem evalvirati. Evalvacija se pri tem razume kot proces, pri katerem je merjenje nekaterih vidikov le njen del. Razlikovati je treba med »outputom«, dosežki učencev oziroma udeležencev izobraževanja, ki se kažejo v znanju, spretnostih, vedenju in odnosih do stvarnosti – lahko jih izmerimo s testi, izpiti in podobnim, ter tistim, kar v angleščini izraža pojem »outcome«, kaže pa se v zunanjih učinkih učnih dosežkov – v kasnejših zmožnostih ljudi za delovanje v družbenem, kulturnem in ekonomskem okolju.

Tisto, na kar največkrat pozabljajo prav deležniki izobraževalnih organizacij, je prav slednje. Kar je resnično pomembno, ni »output« učnega procesa, kot ga je mogoče izmeriti neposredno med poučevanjem (učanjem) ali takoj po njem, ampak tisto, kar se bo na podlagi tega »razvilo« v prihodnosti s transformacijo udeležencev izobraževalnega procesa. »Kakovost ni trenutni cilj, ampak je kot potovanje.« (Quality of Education, 1995: 3) Vse drugo je kvantifikacija in samo to izobraževalnim organizacijam največkrat dopustijo. Če nočejo konfliktov, to tudi upoštevajo. Pri tem nočemo reči, da je to nepotrebno ali lahko – ugotavljanje splošne ravni znanja, stopnja izobrazbe, stroški, učinkovitost in produktivnost, vse to je izredno pomembno. Vendar to ni tisto, čemur pravimo poslanstvo izobraževalne organizacije, ampak prej nevarnost njene birokratizacije. Torej natanko to, kar ustreza administrativno-birokratskemu modelu ter paternalizmu deležnikov, z resnično kakovostjo pa nima prave zveze.

KDO OZIROMA KAJ NAJBOLJ OGROŽA KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU IN KAKO?

Ta del prispevka je že zaradi izbranega pristopa k razlagi uveljavljanja kakovosti v izobraževanju in temu ustreznega vprašanja glede njegovega pomena za gotovo osrednji, čeprav po obsegu mnogo krajši od drugih. Bolj ko namreč zaokrožamo našo »kritično« slikanje kakovosti, ugotavljamo, da smo na nekatera vprašanja že odgovorili in odločneje ter izčrpejše lahko odgovorimo na preostala. Tudi na vprašanje iz naslova tega poglavja. Najprej lahko poudarimo, da kakovost, kolikor je že

je v izobraževanju, nima nobenega jamstva, da bo tam tudi ostala ali da je bo same po sebi čedalje več. Nasprotno, kakovost je na stalni preizkušnji in tako, kot je pomembno sodelovati pri oblikovanju njenih načel, kot je pomembno njeno uveljavljanje, tako ali pa še bolj je pomembno njeno ohranjanje, potrjevanje.

Problem izobraževanja odraslih je, če si priznamo ali ne, še vedno njegova marginalnost in pomanjkanje politične podpore. Enostavno povedano, problem je pomanjkanje (politične) moči. To ni tarnanje, ampak zavedanje stanja, katerega posledica je grožnja kakovosti, v okoljih in pri samih izobraževalcev. Prvi so grožnja zaradi svoje moči oziroma poskusov usmeriti tok kakovosti v skladu z njihovimi interesi ter potrebami, drugi pa zaradi njihove premoči, kar slej ali prej vodi vsaj v brezbriznost glede kakovosti izobraževanja oziroma avtonomnosti pri določanju njenih determinant.

Glasser (1993: 13) nam lepo predstavi interni in eksterni vidik vplivanja na kakovost, pri čemer prvega vidi predvsem v težavah vodstev izobraževalnih organizacij pri prehodu iz avtokratskega ukazovanja na participativno vodenje, eksterni vidik pa slikovito, vendar kritično, predstavi takole:

»Tako kot v tem trenutku delujejo tradicionalne šole, učitelj v njih ne more biti obravnavan kot profesionallec. Vsakdo, uradniki, šolski sveti, vladne institucije, zakonodaja in razni uradi, vsi si jemljejo pravico učiteljem pripovedovati, kaj bi želeli imeti, kako to narediti in kako je to vrednoteno. Ni poklica, ki bi bolj zahteval popolnega profesionalca, kot to zahteva učiteljski poklic. Vendar tudi ni poklica, v katerem bi se ljudem bolj onemogočalo to tudi biti.«

Da to za uveljavljanje zares kakovostnega izobraževanja ni ravno spodbudno, najbrž ni treba posebej razlagati. Vprašanje je, če se lahko uveljavi vsaj kakovost po funkcionalnejših merilih, ki smo jih že omenjali in pri katerih sta v ospredju uporabnik in stroški. Prav zadnje oziroma ekonomistični pristop h kvaliteti je lahko poleg političnega pritiska druga grožnja kakovosti. Ob vsem spoštovanju varčevanja in zmanjševanja stroškov je vendarle treba povedati, da kakovost stane. Stanejo manjše učne skupine, moderne metode, novi pristopi, nazornost in vse, kar bi še radi vpeljali kot kakovost. Zmanjševati stroške, a ne v škodo kakovosti, je nemogoče,

zmanjševati kakovost, da bi s tem prihranili pri stroških, pa je za gotovo kratkovidno dejanje, ki se v določeni fazi izkaže kot zelo druga rešitev.

Idej, ustreznih temu gledanju, seveda nikoli ne zmanjka – zmanjševanje plač, povečevanje števila učencev na učitelja, povečanje učne obveznosti, omejevanje strokovne samostojnosti in paternalizem države itd. Izobraževanje odraslih je tu posebno poglavje in je čedalje bolj prepuščeno trgu. Z njim pa smo spet pri ekonomiji in politiki, razmerju moči in dominaciji. Ni treba biti kritični teoretik, da bi si umišljali kaj takega. V OECD (1995: 187) priznavajo:

»Razmerja vplivov se lahko pojavljajo tako znotraj organizacij kot tudi med organizacijami in okoljem. Morda se najbolj izrazita raba vplivov pojavlja v »zakulisju« in njegovih manipulacijah, ki določajo, katere stvari je treba obelodaniti in katere prikriti. Bacharach in Baratz (1962) trdita, da v bistvu obstajata dva »obrazca« moči – eden manifesten v političnem konfliktu in njegovi razrešitvi, drugi pa izražen prikrito skozi zmožnosti interesov moči, da omejijo obseg odločanja na relativno »varne« zadeve.«

Pri tem izogibanje konfliktom, torej tudi uveljavljanje svojih načel kakovosti, postane stalna usmeritev šolske administracije. Ta si s tem seveda refleksno omeji obseg avtonomnosti svojih odločitev, saj vsak poskus prestopiti nevidne meje moči pomeni grožnjo izobraževalni organizaciji sami. To tudi najbolj ogroža kakovost izobraževanja. V našem okolju, v katerem liberalizem v izobraževanju odraslih še zdaleč ni nekaj preteklega (Mason in Randell, 1995: 215), je ta grožnja še večja.

ALI LAHKO POVEČAMO KAKOVOST V IZOBRAŽEVANJU?

Kakovost v izobraževanju seveda lahko povečamo, to je mogoče tudi v izobraževanju odraslih. Pri tem pa se spet pojavljajo številna vprašanja – kdo, v kateri smeri, za kakšno ceno itd. Kar je za nas posebej pomembno, smo že nekajkrat omenili – izobraževalci odraslih moramo predvsem zagotoviti aktivnejšo vlogo pri oblikovanju načel kakovosti. Postati je treba kompozitor, dirigent, in ne le izvajalec. To pa ni tako lahko in kljub pozivom k spre-

membam nam je tu kritični pristop s svojo radikalnostjo še najmanj v oporo. Izobraževalci odraslih si neposrednega merjenja moči (še) ne morejo privoščiti. Johannes F. Hartkemyer (1995: 33), direktor ene izmed nemških šol, je morebitne posledice v zvezi s tem ponazoril takole:

»Riba mora dobro poznati okolje, v katerem se giblje. Če tega ne upošteva, je mrtva riba in jo bo enostavno odplavilo. Kam, o tem odloča tok.«

Mi pa bi vendarle radi plavali, s tokom sicer, a vseeno po svojih načelih kakovosti. Za to pa potrebujemo marsikaj – delovne razmere, dodatno izobraževanje, pomoč strokovnjakov pri uvajanju novih metod in tehnologij, navsezadnje tudi lastno pripravljenost za sprejemanje vsega tega. Vendar potrebujemo predvsem (politično) podporo okolja, v katerem delujemo. Za to pa je treba biti spretnejši in občutljivejši na znamenja iz okolja, kot je v svoji premočrtnosti kritični pristop. Prav zaradi tega je marginalen in obsojen na akademske okvire, ne pa zaradi analize stanja. Za večjo avtonomnost stroke je pač potrebna tudi manipulacija, politični utilitarizem, lobiranje.

»Izobraževanje odraslih je politična aktivnost, zato potrebujemo močan izobraževalni lobi,« je neposreden Brendan Evans (1987). Drugače so zaman takšne ali drugačne definicije kakovosti, o katerih se je navsezadnje celo mogoče sporazumeti, če se ne moremo sporazumeti glede prakse. Da ne bomo le agresivni politiki, kot recimo diplomati, vzrokov za takšno ali drugačno stanje in tudi izhodov iz njega ne moremo iskati le v izobraževanju. Potrebna je skupna, usklajena akcija z različnimi udeleženi stranmi.

Vendar je njeno udejanjanje utopija, če nam ne uspe dokazati, da za to nismo zainteresirani samo mi, ampak vsi sodelujoči. Zakaj bi sicer močnejša stran privolila v menjavo, pri kateri dobi manj, kot pa daje. Včasih se zdi, da kot stroka zaradi partikularnih interesov tega niti nismo zmožni. Kljub temu Shaeffer (1994: 2) verjame, da se da tega celo naučiti, in razčleni načine in načela, ki lahko premostijo ovire pri uveljavljanju avtonomnih načel kakovosti. Partnerstvo in participacija mu

pomenita izziv izobraževalni stroki. Da bi se ta nanju pozitivno odzvala, je po njegovem treba preseči golo retoriko in se zares vključiti v participacijske in kolaborativne procese na vseh ravneh sistema – z večjo intenzivnostjo pri sprejemanju znamenj iz okolja, večjo fleksibilnostjo in pripravljenostjo za partnerstvo itd. Z vsem tem se sicer lahko strinjamo – če bo dovolj proaktivno, celo agresivno, in ne le pasivno spremljanje dogajanja. Le tako namreč ne bodo o tem, kaj je kakovost v izobraževanju, še naprej odločali drugi. Tisto, kar pravzaprav predlagamo, je neke vrste »tiha revolucija« v izobraževanju (OECD, 1992: 101). Talcott Parsons (Hunt, 1985: 67), sicer funkcionalist, celo meni, da je revolucija v izobraževanju prav tako pomembna kot industrijska revolucija ali uveljavljanje demokracije. Zmanjšuje namreč vpliv in pomen trga ter birokratskih organizacij. Če je res tako, potem je vsekakor dobrodošla. Nikakor pa se ne bo kakovost v izobraževanju, čeprav še tako lepo opredeljena, zgodila sama od sebe. Taka, kot jo želimo sami, ni ne aksiom ne konstanta, niti nekaj, kar nam vnaprej pripada. Zanj se je treba trdo pogajati (Evans, 1987: 233) z vsemi, ki so kakorkoli udeleženi v izobraževanju. To je tisto, kar največkrat manjka kritičnemu pristopu in nam samim, ko se lotevamo uveljavljanja kakovosti v izobraževanju. In če je bil začetni citat izziv za obe strani, naj bo končni spodbuda. Spomnimo se Johna Masfielda:

»Da bi ta svet prebudil, ga vsega iz postelj spravil, umil, oblekel, nahranil in ogrel, ga k delu spremil in spet k počitku del, verjemi, Saul, za to je treba mnogo, mnogo truda.«

Morda se vseeno splača poskusiti. Druge poti navsezadnje niti nimamo.

LITERATURA

Apple, W: Michael (1985): Education and Power, Ark Paperbacks, Routledge & Kegan, Boston, London and Henley.
(1995): Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana.
Berlogar, Janko (1996): Organizacijsko komuniciranje: moč in nemoč kritičnega pristopa, v Teorija in praksa, 4/1996, 604 – 614, FDV, Ljubljana.

Berlogar, Janko (1997): Education of Employees and Business Social Responsibility: The Question of Political Utilitarianism, prispevek za mednarodno konferenco Lifelong Learning: Rhetoric, Reality & Public Policy, University of Surrey, Guildford, England.

Clark, Frances (1996): Leadership for Quality: Strategies for Action, McGraw-Hill, London, New York idr.

Cervero, M. Ronald, Arthur L. Wilson (1994): Planning Responsibly for Adult Education: A Guide to Negotiating Power and Interests, Jossey – Bass Publishers, San Francisco.

Davidson, S. Howard (1995): Making Needs: Toward a Historical Sociology of Needs in Adult and Continuing Education, v Adult Education Quarterly, 4/95, 183–196.

Evans, Brendan (1987): Radical Adult Education: A Political Critique, Croom Helm, London, New York, Sydney.

Freedman, Leonard (1987): Quality in Continuing Education: Principles, Practices, and Standards for Colleges and Universities, Josey-Bass Publishers, San Francisco, London.

Glasser, William (1993): The Quality School Teacher: A Companion Volume to The Quality School, Harper Perennial, New York.

Griffin, Colin (1991): A Critical Perspective on Sociology and Adult Education, v John M. Peters, Peter Jarvis and Associates, Adult Education: Evolution and Achievements in a Developing Field of Study, 259-277, Jossey – Bass Publishers, San Francisco, Oxford.

Hartkemeyr, F. Johannes (1995): Qualit(t), Marketing, Organisationsentwicklung: Kritische Bemerkungen zur Modernisierungsdiskussion, v P(d Extra, M(rz 1995, 25-33.

Jančič, Zlatko (1990): Marketing – strategija menjave, Knjižnica SM Univerze, Ljubljana.

Jarvis, Peter (1987): Adult Learning in the Social Context, Croom Helm, London, New York, Sydney.

Kump, Sonja (1996): Sistemi za zagotavljanje kakovosti v izobraževanju, Inštitut za družbene vede, Andragoški center Republike Slovenije, Ljubljana.

Loftus, John (1996): Enhancing the image of a first school in the immediate and wider community, v Pamela Lomax, ed., Quality Management in Education, 83-95, Routledge, London.

Lomax, Pamela, Jack Whitehead, Moyra Evans (1996): Contributing to an epistemology of quality management practice, v Pamela Lomax, ed., Quality Management in Education, 1-17, Routledge, London.

Mason, Robb, Shirley Randell (1995): Adult education, politics, rights and privilege, v Australian Journal of Adult and Community Education, 3/95, 211-217.

OECD (1992): High-Quality Education and Training for All, Publications Service, Paris.

OECD (1995): Measuring the Quality of Schools, Centre for Educational Research and Innovation, Publications Service, Paris.

(1995): Quality of Education, Discussion Papers on Education, No.1, May 1995, Education International.

Shaeffer, Sheldon (1994): Partnership and Participation in Basic Education, A training course for educational planners and managers, Module One: Participatory approaches to educational change, UNESCO, International Institute for Educational Planning, Paris.

Svetlik, Ivan (1997): Sredi kurikularne preнове, v Andreja Barle Lakota, Katra Bergant, ur., Kurikulama prenova, Zbornik, 7-21, Nacionalni kurikularni svet, Ljubljana.

mag. Albert
Mrgole
asistent na
Filozofski fakulteti
in razvojni
sodelavec na ACS

MLADI V IZOBRAŽEVANJU ODRASLIH

Načrtovanje izobraževalnih programov za odpravljanje brezposelnosti mladih

Če nekoliko nostalgичno in poenostavljeno izberemo poglavja, skozi katera so se »socializirali« naša niti ne tako oddaljeni predniki, trčimo na nekaj neogibnih in nespremenljivih mejnikov. Vselej se kot odločilna strategija posameznikovega odraščanja izkaže praksa, povezana s šolanjem, pridobitvijo spričevala in zaposlitvijo. Tako so se doslej kazale možnosti samostojnega življenja in iz njih izhajajoča pridobitev družbenega statusa odraslega. Spomnimo se zgodbe o individualni zaposlitveni karieri pri generacijah, ki so se – ob raznih pozabljenih folklornih običajih – odločile vrniti na slovenska tla kapitalizem. Njihova individualna zgodba je bila vpeta v sistem, ki je deloval, stopnja uspešnosti pa je bila večinoma odvisna od posameznikove »pridnosti«. V mislih imamo seveda sistem, ki je imel v svojem označevalcu nekaj pritklin socialnega, a je na koncu osemdesetih doživel politično degradacijo. Nadomestil ga je sistem, ki ga določa predvsem tržna logika. V spremenjenih političnih razmerah, ki jih označuje magična beseda tranzicija, ljudje počasi spoznavajo nova družbena razmerja, katerih posledica je tudi izrazito povečanje mladinske brezposelnosti. Zanos generacij, ki so verjele (in še verjamejo) v spremembo na bolje, povezane s spremembo političnega sistema, se je ob učinkih novega družbenega sistema, ki je prizadel perspektivo mlajših generacij, izkazal kot streznitev. Optimistično verovanje staršev v nasmeš imperialističnih užitkov po vzorcu reklam za kokakolo, ki so mu nasedli prek televizije, se je vrnilo med domače stene kot pesimizem dolgoročne brezperspektivnosti in družbene izključenosti njihovih otrok. V perspektivi individualnih zaposlitvenih možnosti je bistvo tranzicije v tem, da je sistem, o katerem smo bili prepričani, da je neuspešen in nefunkcionalen,

omogočal uspešno družbeno integracijo, ko pa je postalo verovanje v »uspešen in organiziran« sistem dominantna ideologija družbenega razvoja, se je kot učinek realnega delovanja sistema pokazala negotovost individualnih zaposlitvenih (in s tem tudi drugih življenjskih) možnosti. Če je bila prej zgodba o uspehu na strani posameznikov, se je zdaj preselila na stran političnega sistema in pustila pri tem naivno verujoče ljudi praznih rok.

Tako mladi, ki čedalje pogosteje in statistično dokaj pomembno sami izstopajo iz šolskega sistema, zapadejo ideološki sodbi, ki v argumentacijo (šolskega) neuspeha vpelje krivdo posameznika. Mnenje o osebni krivdi je toliko uveljavljeno, da vanj verjamejo celo sami osipniki, čeprav se implicitno zavedajo spregleda strukturnih in družbeno institucionalnih razmer, ki šele omogočajo, da individuum nastopi kot dejavni udeleženec. Kakorkoli, sistem se ne ukvarja s takim razmišljanjem, marveč skuša s socialnimi ukrepi omiliti nastali položaj. Vendar socialna stigmatizacija te problematike ne rešuje, zato ostaja kot edina resna alternativa organizacija prilagodljivejših in manj šolsko organiziranih izobraževalnih oblik. O prednostih investicije v nove izobraževalne pristope za mlade osipnike (čeprav v zvezi s socialnimi ukrepi) smo že razpravljali (Mrgole, 1996c), vendar je v Sloveniji ta problematika šele v začetni fazi teoretskega razmišljanja, pa tudi praktičnega delovanja. (O družbeni senzibilnosti, ki bi pripomogla k usklajeni medresorni podpori na državni ravni, pa ob parlamentarni dinamiki sprejemanja državnega proračuna za leto 1997 nima smisla tratiti intelektualne energije).

Izstopanje mladih iz šolskega sistema ima s sociološkim razmišljanjem o samomoru, ka-

Govoriti o mladih v izobraževanju odraslih je bilo tudi pred nekaj leti heretično, kot je še vedno, kadar kdo v šolskem sistemu razmišlja o enakopravnosti in avtonomnosti sistema izobraževanja odraslih. Danes so mladi pedagoški oziroma andragoški objekt obeh sistemov. Paradoks je seveda dvosmeren: če redni šolski sistem izobraževanju odraslih odstopi zahtevane pristojnosti, s tem implicitno prizna lasten neuspeh, sistem izobraževanja odraslih pa se lahko po drugi strani konstituiral v okviru šolskega sistema in ima nujno opraviti z ljudmi, ki iz tega sistema (tako ali drugače) izhajajo. Pri tem pa položaj mladih v sistemu izobraževanja in njihove realne izobraževalne možnosti pomenijo akutni simptom opisane sistemske paradoksnosti. Ker se vsi, ki jih prisilno tlačijo/mo v šole, niso sposobni šolati, je še bolj res, da tudi šolski sistem – zlasti sistem nadaljevalnega šolanja po osnovni šoli – ni primeren za vse, ki si priborijo njegov vstopni vizum. Z nasprotno strani se zdi nekako samomorilsko, ko ugotavljamo, da mladi množično izstopajo iz nadaljevalnega šolanja, ki jim zagotavlja certifikat preživetja, tisti certifikat, ki odpira vrata v svet zaposlovanja in odraslih. S stališča fenomena podaljšane mladosti, po katerem bi vsi radi čim dlje ostali mladi (Gillis, 1993), se tudi podaljšuje čas, ki ga mladi danes želijo preživeti kot izključeni s področja dela. Tudi s tega vidika se zdi šolanje še najboljše strateško-ekonomična priložnost.

kor ga je razvijal Durkheim pred natančno sto leti (Durkheim, 1992), še eno skupno metodološko značilnost: za vsako zgodbo (tokrat zgodbo o neuspehu) je namreč značilna individualna naključnost, ki je sicer sama na sebi dramatična in zanimiva, vendar tega, da vsako leto ostane brez možnosti za nadaljevanje šolanja vsaj ena tretjina generacije, ne moremo pojasnjevati brez upoštevanja družbenih dejavnikov, ki pa niso povsem nenaključni in nepredvidljivi.

Za izločene ostajajo izobraževalni programi za odrasle nadomestna oblika in dejstvo je, da se v posamezne andragoške izobraževalne programe, od osnovne šole za odrasle, programov UŽU, CMO, USO do informativnih

in motivacijskih delavnic, ki jih organizira Republiški zavod za zaposlovanje, čedalje pogosteje vpisujejo udeleženci, ki jih kljub precejšnji dobrohotnosti ne moremo označiti kot odrasle. Andragoška terminologija jih je doslej označevala kot mlajše odrasle, to pa po resnejšem premisleku in praktičnih izkušnjah pri delu z ljudmi, ki so stari od 15 do 25 let, anticipira določene komunikacijske zagate, še zlasti pri morebitni interdisciplinarni komunikaciji. Zato smo namesto sedanje kategorije »mlajši odrasli« predlagali kategorijo »mladi v izobraževanju odraslih« (Mrgole, 1997).

Pri tem bo kdo ugovarjal, da po nepotrebnem obremenjujemo komaj vpeljano andragoško opredelitev ciljne skupine mlajših odraslih. Prednost takšne klasifikacije vidimo v luči kritike stališč do mladine, ki so jih oblikovale pozitivistične težnje v humanističnih disciplinah v preteklosti. Mladost je ideološka kategorija, ki jo težko enoznačno in »objektivno« opredelimo. Zato bomo v pričujočem prispevku skušali prikazati družbene razsežnosti problematike, ki zajema mlade kot udeležence v izobraževalnih programih, in pokazati, da »nara-va« problematike nujno presega ozko domeno pedagoške ali andragoške tehnologije ter je prej sociološki, antropološki in psihološki teoretski raziskovalni problem v multidisciplinarni perspektivi.

ŠOLSKI OSIP IN PARADOKSI STATISTIČNIH PODATKOV

Pri animaciji za drugo izvedbo eksperimentalnega projekta CMO (Center za mlajše odrasle, namenjen mladim osipnikom) smo izvedli kar nekaj informativnih pogovorov s svetovalnimi delavci na terenu, ki poznajo resnično dinamiko šolskega osipa. Njihova ocena o mladini, ki zapusti šolanje, daje občutek katastrofalnega stanja. Ali lahko parcialno mnenje poznavalcev na terenu prikažemo tudi številčno?

Statistična podatkovna zaloga – viri na MŠŠ, podatki RZZ, Statistične informacije (vzgoja in izobraževanje – SURS), Statistični podatki po občinah (Zavod RS za statistiko), Rezultati raziskovanj (Zavod RS za statistiko), Demografska statistika (SURS) – je na prvi pogled

Ena tretjina generacije nima možnosti za nadaljnje šolanje.

bogat podatkovni instrumentarij, vendar je za naše potrebe premalo distinktiven, saj večinoma zabriše pretanjeno dinamično posameznih kategorij, ki nas zanimajo, in postreže z zelo ohlapnim povprečjem. Starostne kategorije, po katerih je izvedena splošna demografska statistika, se vedno ne ujemajo s predvidenimi položaji. Starostne opredelitve od 15 do 19 let (ki jih upošteva statistična obdelava) se uvrščajo na dve ravni prehoda: najprej iz osnovne šole v srednje šolanje, nato pa iz srednjega šolanja v visoko. Tako sta s to kategorijo zajeta dva različna prekrivajoča se statusa, ki hkrati zameglita dinamiko prehajanja (starostna meja 15 let ne pomeni nujno tudi končanega osnovnega šolanja, prav tako dopolnjeno 19. leto ne pomeni končanega srednjega šolanja). Natančno število se nam s tem izmika in zato lahko le sklepamo, da je osip v osnovnih šolah v zadnjih petih letih (1991–1996) med šestimi in sedmimi odstotki (Statistične informacije), da šolanje po osnovni šoli nadaljuje 87 odstotkov populacije (podatki o vpisu v 1. letnik zajemajo vse šole, vključujejo pa tudi ponavljalce). Iz Bele knjige (1995: 232) lahko povzamemo, da znaša število ponavljalcev v prvih letnikih dve-, tri- in štiriletnih srednjih šol zadnja leta v povprečju 8 odstotkov. Zato moramo te podatke brati križno in s precejšnjo raziskovalno intuicijo.

Ker je mladina že od antike estetski objekt občudovanja, bomo za začetno estetsko »ugodje« v nadaljevanju predstavili nekaj ponaazoritev, ki jih je navdahnilo lansko državno poročilo o mladini v Sloveniji (Ule, (ur.), 1996a), v primerjavi z nekaterimi mednarodnimi komparativnimi navezavami ter podatki, ki smo jih zbrali sami (Mrgole, 1996e).

Tabela 1: Starostne skupine v letu 1992

15–19 let	144.900	7,4 % celotne populacije
20–24 let	143.629	7,3 % celotne populacije

Vir: Urad RS za mladino, Nacionalni program, 1996.

Demografske študije iz leta 1995 kažejo, da se delež populacije do leta 2020 ne bo bistveno spreminjal, kar pomeni, da bo četrtina prebivalcev Slovenije všteta v kategorijo mladih med 15. in 29. letom. Iz osnovne demografske matrice lahko tako izpeljemo nekaj značilnih strukturnih kategorij, ki bodo pomenile oceno morebitnih udeležencev v sistemu izobraževanja odraslih neposredno po izstopu iz rednega sistema šolanja.

Tabela 2: Stopnja delovne aktivnosti po starostnih skupinah za leto 1994

15–19 let	7,5 %
20–24 let	56,5 %
25–29 let	80,9 %

Vir: Geržina v: Ule, 1996a: 122.

Na naslednji tabeli je nekoliko natančneje prikazano prehajanje mladih iz šolskega sistema na trg delovne sile. Prikazuje dinamiko

Za 7,5 odstotka populacije mladih med 15. in 19. letom starosti, ki je opredeljena kot delovno aktivna, jih je (po Geržina, ibid.):

- 43 odstotkov zaposlenih za določen čas, kar pomeni negotovost med brezposelnostjo in delom za nedoločen čas;
- 9 odstotkov zaposlenih pa išče drugo zaposlitev.

priliva mladih, ki iz šol prehajajo v kategorijo aktivnega prebivalstva, v kateri jih ima več kot polovica končano poklicno ali srednje izobraževanje (skupaj z osipom študentov), dobra četrtina pa komaj končano osnovno šolo ali pa niti te ne (Kraigher, 1994: 19–20).

Tabela 3: Število priliva iz šolskega sistema v letih 1988–1993

	priliv iz OŠ	priliv po OŠ	priliv po SŠ
1988	2.576	3.730	14.307
1989	3.567	4.119	12.810
1990	2.756	1.538	13.860
1991	3.055	4.379	13.281
1992	783	4.018	14.054
1993	2.849	4.100	13.816
povprečje '88–'93	2.600	3.650	13.680

(povzeto po: Kraigher, 1994: 20)

Tabeli sta starostno in vsebinsko premalo distinktivni, da bi bili lahko podatki analitično uporabni. Kljub temu lahko na tabeli 3 vidimo, da je število mladih, ki po posameznih izobraževalnih stopnjah prehajajo na trg dela, dokaj konstantno, ne glede na različno dolžino trajanja izobraževalnih programov. Pri tem je tudi število vpisanih dijakov v srednje šole – kljub pestri dinamiki ponavljanja, prepisovanja, izstopov, generacijskih odmikov – po letu 1989 dokaj konstantno in vedno večje kot 30.000 (Bela knjiga, 1995: 231, 232). Skratka, če se strinjamo, da nam kon-

stantni števili vpisanih in tistih, ki iz srednjih šol prehajajo na trg delovne sile, pomenita strukturni kategoriji, preprost račun pokaže (prav tako strukturni) primanjkljaj od 16.000 do 17.000 posameznikov.

Največji delež mladih prihaja na trg delovne sile po končanem srednjem šolanju. Natančnejši podatki o vključenosti mladih v izobraževanje so na naslednji tabeli:

Tabela 4: Vključenost mladih v izobraževanje v letu 1994/95

15-19 let	78 %	117.631
20-24 let	21,3 %	30.390
25-29 let	4,6 %	6.875

Vir: Mencin, Čepлак v: Ule 1996a, 76.

V zvezi z demografskim mozaikom mladine izpred treh let, ki ga skušamo sestaviti, je čas za prvi poskus generalizacije. Ker demografske analize napovedujejo prvo večje zmanjšanje generacije za leto 1997, lahko oceno za leto 1994 uporabljamo kot dokaj zanesljivo konstanto večletne dinamike. Prav tako lahko sklepamo, da je število osipnikov dokaj konstantno. Naslednja tabela nazorno prikazuje strukturno razsežnost problema, ki se na prvi pogled sicer zdi individualno pogojen in naključen, v daljšem časovnem obdobju pa se pokaže dinamika dolgega trajanja kot sistemska konstanta.

Tabela 5: Mladi med delom in šolo v letu 1994

starost	velikost skupine	delovno aktivni	vključeni v izobraževanje	nepojasnjeno
15-19	144.900 (100%)	10.867 (7,5%)	117.631 (78%)	16.402 (14,5%)
20-24	143.629 (100%)	81.150 (56,5%)	30.390 (21,3%)	32.089 (22,2%)

Po anketi o delovni sili za leto 1994 je brezposelnost mladih v Sloveniji in v primerjavi z drugimi državami EU občutno večja prav pri mladih med 15. in 19. letom. Pri tem naj opozorimo, da statistike zavodov za zaposlovanje zelo rade združujejo mlade od 15. do 24. leta v enotno skupino, kar v povprečju nekoliko prikrije izrazite slovenske odmike. Podatki RZZ o brezposelnih navajajo dve kategoriji, ki pa se prekrivata in sta za nas premalo razlikovalni, in sicer iskalce prve zaposlitve in brezposelne do 26 let, ne navajajo pa kategorije registriranih brezposelnih med 15. in 19. letom.

Tabela 6: Brezposelnost mladih v Evropi leta 1992 in v Sloveniji leta 1994 (v odstotkih)

starost	Slovenija	Nemčija	Danska	V. Britanija	Belgija	Francija
15-19	35,7	4,8	8,6	16,5	21,5	28,6
20-24	19,7	6,4	15,2	15,1	12,3	20,4
25-29	10,9	6,4	12,4	11	7,8	12,3

Vir: Izbor iz Geržina, ibid.: 127.

Obravnavane podatke lahko strnemo v poskus odgovora na iskanih dobrih 16.000 ljudi, starih od 15 do 19 let, ki niso zajeti med aktivnimi in šolajočimi se vrstniki (to sta približno dve tretjini šolske generacije), ter tudi 32.000 mladih, ki jih čaka enaka usoda med 20. in 24. letom. Ali so omenjene številke realne?

Zadnja analiza uspešnosti šolske generacije je bila opravljena pred 15 leti. V generaciji, ki se je v letih 1982/83 in 1984/85 vpisala v srednje izobraževanje, je bil 20-odstoten osip (Zavod RS za zaposlovanje, september 1990, delovno gradivo). Prvega letnika ni končalo 16 odstotkov dijakov in dijakinj (križno branje s podatkom o ponovljajcih v 1. letniku – Bela knjiga, 1995: 232 – pri predpostavki, da gre za razvoj, pokaže, da 8 odstotkov vpisane populacije ne nadaljuje šolanja že takoj po prvem letniku).

Popis '91 (Zavod RS za statistiko, november 1992) pa navaja, da je bilo v izobraževanje vključene 73,45 odstotka populacije med 15. in 19. letom. Več kot 18.000 mladih brezposelnih med 15. in 25. letom v tem času ni imelo osnovnega poklica (niso dokončali poklicnega izobraževanja ali osnovne šole).

Na podlagi podatkov za izobraževanje lahko za leto 1995 ugotovimo, da je kljub povečanju izobrazbene ravni prebivalstva v šolah precejšen osip: na osnovni šoli ob prehodu v srednje šolanje 7-12 odstotkov, v srednjih šolah pa vsako leto izpade kar četrtnina šolajoče se generacije (vir: Urad Republike Slovenije za mladino). Po grobih ocenah bi lahko sklepali, da 20 odstotkov populacije po osnovni šoli ne nadaljuje šolanja.

Iz Bele knjige (1995: 231) smo že navedli število vpisanih v prvi letnik srednjega šolanja. Dinamika vpisa v zadnjih letih kaže porast: prvega lahko vidimo med letoma 1985 (26.504) in 1989 (31.023), naslednjega v letih 1991-1993, ko se je število povečalo na skoraj 33.000. Kako naj ta porast interpreti-

Brezposelnost mladih v Sloveniji daleč presega povprečje EU.



ramo v zvezi z zmanjšanim številom generacije, ki končuje osnovno šolo, in dokaj konstantnim deležem vpisa osnovnošolcev v 1. letnik nadaljevalnega šolanja (približno 80 odstotkov)?

V letu 1995 je bilo 10 odstotkov mladih med 15. in 19. letom delovno aktivnih, med 20. in 25. letom dve tretjini, med 25. in 29. letom pa 90 odstotkov. Delež registriranih brezposelnih oseb, starih do 26 let, je ob koncu leta 1994 znašal povprečno 33 odstotkov, med njimi pa jih je bilo največ z nedokončano osnovno šolo (34 odstotkov), s končano poklicno šolo (26 odstotkov) in končano srednjo štiriletno šolo (29 odstotkov) – vir: Urad Republike Slovenije za mladino.

Ti podatki so na splošno pomanjkljivi, nezadostno razločevalni, rezultati niso vedno logični, združevanje rezultatov nas vodi do kontradikcij, prihaja do izgube ali presežka populacije ipd. Sistem srednjega šolanja je zajet kot celota, posebej bi bilo treba obravnavati poklicne šole, posebej tehnične in posebej gimnazije (vpis, dinamika osipa, prepisovanje, dokončanje). Bolj kot prikaz v odstotkih (ki je vedno nevaren zaradi zavajajočih deležev) nas zanimajo absolutne številke: koliko mladih je dejansko brezposelnih. Različni avtorji navajajo dokaj različne podatke. Opredeljena raziskovalna vprašanja zahtevajo temeljitejšo lon-

gitudinalno študijo statističnih podatkov (za obdobje 1990–1996), predvsem na podlagi komparativnega križanja posameznih podatkov in križnega izračunavanja različnih statističnih virov. Čeprav podatki ne bodo aktualni, lahko od takšne raziskave pričakujemo »zgodovinsko lekcijo« o obsegu strukturno pogojenega osipa. Poleg tega je treba izdelati smiselne profile posameznih primerov strategije šolanja, ki bi jih statistično spremljali po razvojni logiki, na primer dokončanje osnovne šole, prehod na poklicni program (vpis), število diplomantov (po treh letih), kar bi nam omogočilo v časovni perspektivi določitev deleža uspešno končanega poklicnega izobraževanja ter v primerjavi z deležem vpisanih (prav tako v časovni perspektivi) oceno osipa v poklicnih šolah kot predikcijsko variabla. Poleg tega je treba generalizirane statistične podatke o uspehu računati na začetku in koncu šolskega leta (september-junij) in naprej, spremljati dinamiko prepisovanja v različne izobraževalne programe.

Sedanji način zbiranja podatkov nam tega ne omogoča, zato naj navedemo nekaj križnih primerjav in paradoksov, pred katerimi se znajdemo ob poskusu interpretacije:

- Število populacije med 15. in 19. letom je bilo v letu 1994 145.000. Septembra 1994 je končalo osnovno šolo 26.611 posameznikov. V 1. letnik srednjih šol (skupaj s ponavljalci) se jih je vpisalo 32.862. Če jih 80 odstotkov nadaljuje srednje šolanje (iz Nacionalnega programa Urada za mladino, 1996, podatek o vključenosti populacije med 15. in 19. letom v šolanje spet ni dovolj distinktiven: ali so zajeti tudi osnovnošolci in študenti), se jih je v 1. letnik vpisalo približno 21.300. Razlika v primerjavi z vsemi vpisanimi v 1. letnik leta 1994 znaša 11.551 (ena tretjina). Če upoštevamo, da je ponavljalcev v 1. letniku okrog 8 odstotkov, je to le približno 2.500 dijakov manj. Torej jih še vedno ostane 9.000 nepojasnjenih (10 odstotkov vseh šolajočih je v starosti med 15. in 19. letom). Ali gre za tiste, ki se prepisujejo, ki se sicer vpišejo, pa ne končajo ali pa sploh ne obiskujejo pouka, ali gre za delež tistih, ki se preprosto nehajo šolati? Srečo Zakrajšek (1995: 317) trdi, da se bomo morali brez večjih moralnih zadržev sprijazniti z dejstvom, »da pač 10 ali 15 odstotkov otrok ni za šolo«. Vendar so tudi druge interpretativne možnosti: čedalje več mla-

dih ob anticipaciji neuspeha samih od sebe preneha šolanje, izstopijo iz šolskega programa pred koncem šolskega leta, ker tako formalno niso označeni kot ponavljalci. Po dveh neuspešnih ponavljanjih šolski sistem namreč mladim ne dovoljuje nadaljevanja šolanja in jim s tem onemogoča prehajanje med različnimi izobraževalnimi programi.

- Če upoštevamo podatek, da je ena tretjina vsake generacije brez osnovnega šolanja ali osnovnega poklica, pridemo pri številu 25.000 prav tako do števila približno 8.000.

- Podatki za leto 1994 kažejo razmerje vpisanih v srednje šole: 58 odstotkov (gimnazije in tehniške šole) proti 42 odstotkom (dveletne in triletno poklicne šole) – Bela knjiga, 1995: 231, slika 14.

Vendar nas bolj kot sami podatki o številu šolskih osipnikov zanimajo podatki, ki bi omogočili kvalitativno analizo in longitudinalno spremljanje dinamike izstopanja iz šolskega sistema. Pri tem se nam postavljajo nekatera vprašanja, ki bi zahtevala poseben raziskovalni pristop k razpoložljivim statističnim podatkom in nam pomagala ugotoviti:

- Koliko je omejitev vpisa v posamezne programe srednjega šolanja merilo zaposlitvene politike (število omejenih vpisnih mest), kakšna so merila po področjih in kakšna je dejanska distribucija v prvi letnik nadaljevalnega šolanja, kolikšno je število zavrženih, ponovno vpisanih, prepisanih v 1. letnike poklicnih, srednjih šol in gimnazij proti številu uspešno/»zadovoljno« vpisanih? Kolikšen je delež populacije, ki ne nadaljuje šolanja po osnovni šoli? Kolikšen je delež s končano osnovno šolo proti deležu z izpolnjeno šolsko obveznostjo in nedokončano osnovno šolo?

- Kakšne oblike poklicnega odločanja uporabljajo kandidati na različnih izobraževalnih smereh oziroma stopnjah (gimnazije, tehniške in poklicne šole)?

- Koliko se kandidati vpisujejo na podlagi individualnih dispozicij in koliko zaradi zunanjih omejitev (predpostavka o primerjavi nemotiviranosti za šolanje zaradi neuspešnih oziroma »nesrečnih« vpisov iz stiske z dinamiko in deležem dejanskega šolskega neuspeha)? Katere smeri in kateri programi producirajo največ osipnikov?

- Kako in v kolikšnem obsegu poteka dinamika migracij iz zahtevnejših v manj zahtevne programe (po področjih)?

- Koliko populacije izpade iz osnovnošolskega sistema, koliko je nadaljuje šolanje? Koliko izpadlih se zaposli po osnovni šoli, koliko pa izpadlih iz srednjega šolanja? Kakšno zaposlitev izbirajo?

- Ali lahko na podlagi križnega branja podatkov o osipu ugotovimo, koliko jih dejansko ostane brez poklica, brez zaposlitve in možnosti za nadaljevanje izobraževanja?

- Velikost generacije (vpis v osnovno šolo, dokončanje, vpis v srednjo šolo, izpad, dokončanje) in primerjava s statističnim povprečjem (kakšna je dinamika absolutnih števil).

Statistični podatki so argument z omejeno vrednostjo, saj moramo za potrebe pragmatičnega načrtovanja mladinskih izobraževalnih programov nujno preiti k opredelitvi kvalitativnih kategorij, ki nas seznanijo z nekaterimi temeljnimi značilnostmi mladih in so izhodiščni dejavniki pri razmišljanju o pravi ustreznih izobraževalnih programov.

IZHODIŠČA ZA NAČRTOVANJE MLADINSKIH IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV

Pri načrtovanju izobraževalnih programov načrtovalci vedno izhajajo iz premisleka o ciljni skupini. V nadaljevanju bi radi najprej opozorili na ideološke postavke in njihove konsekvence, ki se jim pri načrtovanju nika- kor ne moremo izogniti. Izobraževalni programi kot svojo izhodiščno argumentacijo postavljajo določevanje izobraževalnih potreb, ki temelji na analizi ciljne skupine. Pri sociološkem konceptu družbenih potreb se zdi Parsonsova sociologija, ki človekove potrebe poenostavljeno zvede na raven pedagoško prevedljivih tipov, najbolj funkcionalno uporabna in aplikativna. Pri tem se posameznikove potrebe, kakor jih je opredelil Maslow, in ki jih po njem tako radi določajo teoretiki načrtovanja izobraževalnih programov, zvedejo na poenostavljen obrazec učnega pogojevanja. Tako sicer res pridobimo pri pedagoškem optimizmu, vendar so to prednosti, ki so zelo kratkoročne. Z aplikacijo pozitivističnih in funkcionalističnih opredelitev v praksi izobraževanja zmeraj nastajajo presežki in miselni paradoksi, na katere bi radi opozorili v nadaljevanju. Paradokсна je

že sama določitev izobraževalnih potreb, na kar je nazadnje opozoril Davidson (1995).

Temeljno vprašanje je, kako načrtovalci izobraževalnih programov družbene potrebe spremenijo v izobraževalne. S tem so aktivnosti, ki iz tega procesa izhajajo, vodene s potrebami oziroma bi lahko izobraževanje odraslih v temelju opredelili kot iz potreb izhajajočo aktivnost (needs-making activity). Če definiramo izobraževalno potrebo po modelu diskrepance, kakor jo je opredelila Witkinova (1984, cit. po: Davidson, 1995), kot razliko med željo posameznika in realnostjo (na ravni razmer ali stanja stvari), je omenjeni precep pri mladostnikih zelo težko enoznačno artikulirati in prevesti na raven izobraževanja. Model diskrepance potreb lahko uporabimo pri načrtovanju programov, pri katerem sta dokaj jasni dve ravni (na primer zahteva okolja oziroma dela po znanju tujega jezika in želja posameznika, da se nauči tujega jezika, ki ga potrebuje za nemoteno delovanje v svojem okolju oziroma pri delu). Pri izobraževanju mladih (splošnem) pa so zahteve okolja oziroma realnosti, iz katere izhajajo zahtevane spretnosti, postavljene v negotovo in dinamično spreminjajočo se prihodnost (razvoja tehnike, tehnologije dela, spretnosti, ki jih bodo mladi potrebovali, stanja na trgu delovne sile, zaposlitvenih možnosti ... ni mogoče jasno predvideti). Torej se želje mladih ne morejo jasno arti-

O težavah pri identifikaciji aktualnih izobraževalnih potreb gre na eni strani za raven posameznika, na drugi pa za raven družbenih pogojev, ureditve, strukture, tehnologije in financ. Navedena ugotovitev pomeni v praksi pripravo izobraževalnih programov, ki zelo hitro upoštevajo spremembe na trgu dela in z razvojem tehnologije pogojene spremembe delovnih zahtev. Tako pri določanju »izobraževalnih potreb« nujno zapolnimo nezvedljivo vrzel med individualnim in družbenim v korist slednjega, kar v skrajni konsekvenci pomeni, da je določitev izobraževalnih potreb vedno že normativno početje; saj gre za vplivanje enega človeka (ali skupine – to je načrtovalcev izobraževalnega programa) na vedenje drugega oziroma drugih.

kulirati na ravni do stanja oziroma zahtev hipotetične prihodnje realnosti, še zlasti ne izobraževalne želje. Tako je opredelitev izobraževalnih potreb mladih poseg načrtovalcev izobraževalnih programov, ki pravzaprav ne morejo upoštevati realnih potreb ciljne skupine. Sklep te izpeljave je, da na ravni ča-

sovne diahronije o izobraževalnih potrebah ne moremo govoriti. Model Witkinove lahko tako rešuje le aktualna neskladja na sinhroni ravni, kar nas v radikalizirani različici privede na sam rob argumenta vseživljenjskega učenja.

Na nov kartel, ki v izobraževanju določa potrebe drugim, je prav tako že leta 1978 v delu »Toward a History of Needs« opozoril sloveči kritik šolskega polja Ivan Illich. Davidson in tudi nekateri drugi avtorji (Collins, Jarvis, Griffin) ugotavljajo, da je določanje izobraževalnih potreb ena izmed sestavin šole kot političnega in ideološkega aparata države, nikakor pa ne tehnično vprašanje kurikularnega načrtovanja. Na tej podlagi lahko še naprej razmišljamo, da načrtovalci z opredelitvijo pojma »izobraževalne potrebe« zapadejo ne-reflektirani pedagoški imaginaciji in z določitvijo izobraževalnih potreb reproducirajo družbene ideološke razmere, s tem pa tudi razredno delitev, strukturno neenakost in vse pritiskline vsakdanjih težav sodobnega postindustrijskega življenja.

Positivistična določitev individualnih izobraževalnih potreb omenjeno logiko prevede na raven pedagoške recepcije in s tem zagotovi praktično izvedbo. Menimo, da rešitev ni v odločitvi za individualno ali politično ideološko perspektivo, temveč v reflektivnem zavedanju morebitnih učinkov pedagoške dejavnosti. Skratka, v analizi samoumevnih predpostavk, ki vodijo načrtovalce pri določanju izhodiščnih izobraževalnih predpostavk. Zato se ne odrekamo perspektivi določanja ciljne skupine, ki poleg individualnih vključuje tudi širše družbene (kritičnosociološke in antropološke) perspektive ter s tem omogoča bolj reflektirano opredelitev ciljne skupine. Prednost omenjenega metodičnega pristopa je v tem, da se izognemo nevarnosti psihologiziranja in iracionalnega pedagoškega romantičiranja. Brez upoštevanja družbenih argumentov smo namreč v nenehni nevarnosti, da se nam v premislek vplete le vidik individualnih perspektiv, kar vodi tudi k nevarnosti pomenostavljanja in h konceptom, ki patologizirajo in stigmatizirajo (učne težave, osebnostne motnje, vedenjske motnje ...). Namesto vprašanja, kaj je v individualni psihi tisto, kar pojasnjuje določeno ravnanje oziroma odločitev posameznika (izstop iz šolskega sistema, samomor), je za načrtovalce izobraževalnih

programov učinkovitejše, če se vprašajo, kaj v resnici spodbuja posameznika kot avtonomnega subjekta in katere možnosti mu lahko ponudimo kot alternative. Ali so te možnosti določene z razumevanjem družbene pogojenosti in jih lahko omogoči izobraževanje? Drugače rečeno, ali se vzrok za šolsko osipništvo morda skriva v razumevanju dinamike poklicnega odločanja, ki se znajde v zagati med individualno željo in (ne)možnostmi spreminjajoče se realnosti?

Raziskovalci mladinske brezposelnosti v 70. in 80. letih so ustvarili določene vrste tipologije, ki temeljijo na statistično določenih skupnih značilnostih obravnavanja dramatičnega povečanja mladinske brezposelnosti v zahodnoevropskih industrijskih državah. Rezultate (umetno konstruiranih) statističnih tipov sodobne raziskave kritizirajo kot preveč rigidne ter predlagajo oživitve raziskav z vidika kritične teorije in kulturne razredne analize. To bi v perspektivi omogočilo razumevanje razmerij moči družbenih dejavnikov, ki imajo ključno vlogo pri identitetni formaciji mladih (Pye et al., 1996: 133,4). Predvsem se v poindustrijski družbi pojavlja množica kontradiktornih diskurzov, ki vstopajo v preplet formiranja poklicne identitete mladih.

Prvi argument, ki se implicitno prikrade v pojasnjevanje individualnega ravnanja, je v krščanski kulturi povezan s samoumevnostjo vpeljave pojma individualne krivde oziroma rabe pojma individualne odgovornosti v protestantski kulturi. Menimo, da še zlasti pri delu z mladimi, ki šele začenjajo zaznavati družbeno realnost in jo po svoje tudi kritično reflektirajo, raba koncepta individualne odgovornosti (krivde) zgreši možnost oblikovanja temeljnega komunikacijskega prostora. Učinkovitejše kot vidik individualne odgovornosti se pokaže razmišljanje o strukturnih oziroma družbenih razmerah, ki posameznikom šele omogočajo razmere za njihovo delovanje. Omenili smo že iracionalnost odločitve izstopa iz šolskega sistema, ki z antropološkega vidika pomeni pomanjkanje življenjske strategije. Vendar je to po drugi strani zavestna odločitev, ki temelji na precejšnji individualni angažiranosti. Kako naj jo torej interpretiramo? Razmišljanje o individualnih zgod-

bah nas bo zavedlo v slepo ulico psiholoških zgodb in ne bo pojasnilo množičnosti. Pomembnejši kot moralistične ideje o individualni odgovornosti so družbeni dejavniki kot danost, ki jo moramo poznati.

Iz sodobnih raziskav o generaciji mladih, ki doživlja prehod k odraslosti v evropski poindustrijski družbi, izhaja sprememba mentalitetne danosti, ki ustvarja družbeni odnos do mladosti. Novo mentalitetno podobo mladih sestavljajo kumulativni učinki visoke stopnje brezposelnosti, slabših zakonskih možnosti za šolske osipnike, odtegnitev državne finančne podpore in medijske reprezentacije, ki ustvarja paniko o brezposelni mladini.

Tudi na Slovenskem se v izobraževalnih programih, namenjenih odraslim, vsako leto bolj množično pojavljajo mladi, ki jih pogovorno opisujemo kot populacijo brez poklica, zaposlitvenih izkušenj in so zato označeni kot družbena kategorija najtežje zaposljivih. Z besedami funkcionalistične sociologije lahko govorimo o njihovi statusni deprivaciji, v sociološko kulturnem pomenu pa njihov problem opredelimo kot nenavzočnost družbeno pričakovanih statusov: izpadli so iz sistema, ki podeljuje status dijaka, in ni jim uspelo vstopiti v družbeno polje, ki zagotavlja status delavca, na kar se navezujejo širši družbeno-normativni pritiski (Mrgole, 1997). Mladi, ki sestavljajo opisano ciljno skupino, so v literaturi primarno opredeljeni kot marginalizirana mladina (Ketter et al., 1987: 32; Petersen et al., 1994; Ule, Miheljak, 1995). Družbena marginalizacija je le posledica izstopa iz sistema izobraževanja in posledica statusne ne vključenosti (dijaka oziroma zaposlenega) (Mrgole, 1997: 13–19). Med načrtovalci izobraževalnih programov se za omenjeno kategorijo uporablja tudi izraz »posebne skupine s posebnimi zahtevami«, (Kallen, Denis, 1996), za katere je treba še posebej pazljivo pripraviti izobraževalne programe. Vendar bolj določenih teoretskih artikulacij, ki bi opredelile izhodiščne elemente pri načrtovanju kurikuluma za marginalizirano mladino, v literaturi doslej še nismo zasledili.

Iz zagate med opisano metodično usmeritvijo in pomanjkanjem ustreznih praktičnih rešitev si bomo skušali pomagati po svoje. V nadalje-

Prevalitev krivde za brezposelnost mladih na njih same je nevzdržna.



vanju bomo povezali strukturne kategorije ciljne populacije in orisali izhodiščne elemente pri načrtovanju alternativnih izobraževalnih programov za mlade. Pri tem bomo združili izkušnje raziskovalnega dela in programa Projektno učenje za mlade (PUM) ter rezultate neposrednega spremljanja oziroma evalvacije eksperimentalnega projekta CMO (Center za mlajše odrasle), ki smo jih opravili v zadnjem letu na Andragoškem centru Slovenije. Iz dinamike načrtovanja poteka izobraževalnega programa želimo poudariti nekaj značilnih kategorij in pričakovanih specifičnih lastnosti mladih, ki so se v praksi načrtovanja pokazale kot uporabne. Pričakovane lastnosti ciljne skupine smo sicer razdelili v dve skupini, vendar omenjene delitve pri delu z mladimi ne moremo obravnavati povsem ločeno:

1. Objektivno določene značilnosti, ki se nanašajo na preverljive pretekle dosežke in izkušnje mladih ter pomenijo pomembno vsebinsko informacijo:

- starost;
- izobraževalne izkušnje;
- delovne izkušnje;
- status;
- izbira mladih, ki so se šolali po splošnih programih oziroma niso bili kakorkoli kate-

gorizirani (mladi s posebnimi potrebami ali mladi, ki jim ni bil izrečen vzgojni ukrep).

2. Individualno in kulturno pogojene značilnosti, ki jih lahko le predpostavljamo in jih v programu opredeljujemo kot funkcionalne vedenjske cilje, ki naj bi bile le vodilo pri izvedbenem načrtovanju:

- manjša motiviranost za izobraževanje, še zlasti kot šolske oblike posredovanja znanja;
- negativni učinki družbene izoliranosti (strategije, ki zadovoljujejo princip ugodja, in izmikanje principu realnosti – uživanje mamil, alkoholizem, ilegalizem, nasilniško vedenje; nemotiviranost za družbeno participacijo in neartikuliranost interesnih področij);
- pomanjkljiva artikuliranost poklicno interesnega področja;
- pomanjkanje pragmatičnih izkušenj v vsakdanjih življenjskih okoliščinah in pomanjkljiva praktična družbena informiranost;
- pomanjkanje funkcionalnih socialnih spretnosti za uspešno komunikacijo v manjših skupinah in vključevanje v širšo družbeno skupnost.

Navedene kategorije vsekakor pomenijo le izhodiščni opis in zahtevajo širšo vsebinsko

razčlenitev, ki pa jo bomo predstavili ob drugi priložnosti, morda v enem izmed prihodnjih prispevkov. Prav tako pa šele prvi korak, ki nam v nadaljevanju omogoči definicijo ciljev izobraževalnega programa. Pri tem ostajajo nerešena temeljna vprašanja, ki jih – kot izziv za razvoj kurikularnega načrtovanja izobraževalnih programov za mlade in kot napoved predstavitev rezultatov naših raziskovanj na Andragoškem centru – navajamo v zgoščenih oblikah problemske postavitve: kaj pogojuje določitev temeljnih izobraževalnih ciljev. Kaj je temeljno znanje, ki omogoča subjektom avtonomno družbeno ravnanje? Ali potrebujejo mladi v dobi ekspanzije informacijskih tehnologij za preživetje pismenost, praktičnost ali povsem druge spretnosti in druge vrste znanja? Katere oblike pedagoške tehnologije vodijo k učinkom fleksibilnosti za zahteve sodobnega, storitveno naravnane delovnega trga?

LITERATURA

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Coleman, J.S. (1994). Social capital, human capital, and investment in youth. v: Petersen; Mortimer. (1994). *Youth unemployment and Society*. Cambridge: CUP.
- Davidson, Howard, S. (1995). Making needs: Toward a historical sociology of needs in adult and continuing education. *Adult Education Quarterly*, 45 (1995) 4, 183-196.
- Durkheim, Emile. (Š1897] 1992). *Samomor*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Ekinsmyth, Carol; Bynner, John. (1994). *The Basic Skills of Young Adults*. London: ALBSU.
- European Commission. (1995). *Employment in Europe*. Office for Official Publications of the European Communities: Luxembourg.
- Evans, Glen; Poole, Millicent. (1991). *Young Adults. Self Perceptions and Life Contexts*. London, New York: The Falmer Press.
- Frosh, Stephen. (1991). *Identity Crisis. Modernity, Psychoanalysis and the Self*. London: Macmillan.
- Gillis, John R. (1993). Vanishing youth: The uncertain place of the young in a global age. *Young – Nordic Journal of Youth Research* 1(1993)1, 3-17.
- Janko, Alenka. (1997). *Izobraževanje in strategije pismenosti*. (magistrsko delo) Ljubljana: Filozofska fakulteta, oddelek za sociologijo.
- Kallen, Denis (1996). *Srednješolsko izobraževanje: prikladen koncept*. Poročilo konference Sveta Evrope, Strasbourg (2.-5. 12. 1996).
- Ketter, Per-Marcel; Hans Joachim Petzold; Wolfgang Schlegel. (1987). *Training for everyone: a guide to the planning of inovative training and employment projects for unemployed young people in the European Community*. Berlin: CEDEFOP.
- Köditz, Volker. (1981). *Youth unemployment and vocational training. The material and social standing of young people during transition from school to working life*. (Synthesis report). Berlin: CEDEFOP.
- Kraigher, Tomaž. (1994). *Prebivalstvo in zaposlenost v Sloveniji na prehodu iz osemdesetih v devetdeseta leta in ocene tendenc razvoja do leta 2000 (delovni zvezek)*. Ljubljana: Zavod RS za makroekonomske analize in razvoj.
- Močnik, Rastko. (1985). *Beseda besedo*. Ljubljana: ŠKUC.
- Mrgole, Albert; Žalec, Natalija. (1996a). Poročilo 1. faze evalvacije eksperimentalnega projekta CMO. Ljubljana: ACS.
- Mrgole, Albert; Žalec, Natalija. (1996b). Poročilo 2. faze evalvacije eksperimentalnega projekta CMO. Ljubljana: ACS.
- Mrgole, Albert. (1996c). *Premagovanje izoliranosti, ki jo povzroča brezposelnost. (Izobraževanje ali sociala – novi pristopi v izobraževanju mladih brezposelnih)*. Delo, Priloga: *Znanost za razvoj*, 2. 10. 1996, s. 11.
- Mrgole, Albert. (1996d). Poročilo 3. faze evalvacije eksperimentalnega projekta CMO. Ljubljana: ACS.
- Mrgole, Albert. (1996e). *Razvoj kurikuluma za mlajše odrasle na prehodu iz osnovnega v poklicno izobraževanje (raziskovalno poročilo)*. Ljubljana: ACS.
- Mrgole, Albert. (1997). *K teoriji mladinske brezposelnosti*. *Andragoška spoznanja*, 1 (1997), 13-19.
- Petersen, Anne C.; Mortimer, Jeylan T. (ed.). (1994). *Youth Unemployment and Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pye, D.; Haywood, C.; Mac an Ghaill, M. (1996). *The Training State, De-industrialisation and the Production of White Working-class Trainee Identities*. v: *International Studies in Sociology of Education* 6 (1996) 2, 133-146.
- Rosenbaum, James E.; Binder, Amy. (1997). *Do Employers Really Need More Educated Youth? v: Sociology of Education* 70 (1997): 68-85.
- Scott, Sally. (1996). *Education and Training Programmes for Young Unemployment People in the UK, Denmark and Slovenia*. Dissertation for the Masters Degree. University of Bath.
- Ule, Mirjana; Miheljak, Vlado. (1995a). *Pri(e)hodnost mladine*. Ljubljana: DZS.
- Ule, Mirjana. (1995b). *Psihosocialne značilnosti mlajših odraslih. Program usposabljanja učiteljev za izvajanje programa UŽU*. Ljubljana: (interno gradivo ACS).
- Ule, Mirjana Nastran (ur.). (1996a). *Mladina v devetdesetih. Analiza stanja v Sloveniji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule, Mirjana Nastran (ur.). (1996b). *Predah za študentsko mladino*. Ljubljana: Urad RS za mladino, Zavod RS za šolstvo.
- Young people in transition – the local investment*. (1986). Berlin: CEDEFOP.
- Zakrajšek, Srečo. (1995). *Slovensko šolstvo v tranziciji*. Ljubljana: Biteks.
- Žalec, Natalija; Krajnc, Ana. (1994). *Vzgojnoizobraževalni program centrov za mlajše odrasle v Sloveniji (mapa)*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

KURIKULARNA PRENOVA PROGRAMOV TUJIH JEZIKOV ZA ODRASLE

Kaj o izobraževalnih programih tujih jezikov za odrasle menijo učitelji?

Pri področni kurikularni komisiji za izobraževanje odraslih deluje ob osmih ostalih tudi programska kurikularna komisija za javne programe izobraževanja odraslih iz 7. člena Zakona o izobraževanju odraslih. Ime je grdo in nepraktično, a doslej nismo našli takega, ki bi odražalo vsebino dela komisije. V pristojnosti te komisije so namreč vsi javni (verificirani) izobraževalni programi za odrasle, ki ne sodijo med programe poklicnega ali strokovnega izobraževanja za pridobitev izobrazbe oz. niso splošni programi, ki dajejo stopnjo izobrazbe.¹ Naloga programske komisije je, da izmed izobraževalnih programov, ki sodijo v njeno pristojnost, izbere tiste, ki jih kaže prenoviti v času, ko v Sloveniji poteka projekt Kurikularna prenova. Programska komisija organizira izdelavo spremenjenega kurikulu- ma in ga posreduje v postopek potrditve.

Ko smo se članice programske komisije v marcu letošnjega leta prvič sestale, smo ugotovile, da programov, ki sodijo v našo pristojnost, ni tako malo, saj poleg programov, ki so bili sprejeti na strokovnem svetu za vzgojo in izobraževanje, obstaja kar nekaj javnih izobraževalnih programov, ki so bili sprejeti na drugačen način (potrdila so jih razna ministrstva ali druge institucije). Odločiti smo se morale za nekakšen vrstni red, saj vsega dela ni mogoče opraviti naenkrat. Pri tem so nas vodili naslednji kriteriji:

- koliko časa je minilo od sprejema izobraževalnega programa (predvidevati je mogoče, da »starejši« programi zahtevajo dopolnitve, ki jih prinaša razvoj ustrezne stroke);
- kakšno je povpraševanje odraslih po vključevanju v določen izobraževalni program (najprej je dobro prenavljati programe, v katere se vključuje veliko odraslih);
- kakšno je mnenje izvajalcev o programu (presoja razpoložljivih informacij).

Tako je po skrbnem tehtanju padla odločitev, da se najprej lotimo izobraževalnih programov za tuje jezike. Ti programi so bili sprejeti na ustreznih strokovnih svetih v letu 1984, izvaja pa jih 72 različnih izobraževalnih organizacij za izobraževanje odraslih iz vse Slovenije. Prav učitelji iz teh organizacij so ob različnih priložnostih opozarjali, da so programi že deloma zastareli in da bi jih morali dopolniti.

KRATEK OPIS VERIFICIRANIH² IZOBRAŽEVALNIH PROGRAMOV TUJIH JEZIKOV ZA ODRASLE

Ko govorimo o izobraževalnih programih tujih jezikov za odrasle, imamo v mislih izobraževalne programe za angleščino, nemščino, italijanščino, francoščino in madžarščino, ki jih je sprejela Posebna izobraževalna skupnost za družboslovno usmeritev, in sicer prve štiri na seji 30. maja 1984, zadnjega pa prav tako 30. maja leta 1988. Gre za edine javno potrjene izobraževalne programe tujih jezikov za odrasle v Sloveniji. Služatelji, ki uspešno izpolnijo vse obveznosti, določene s temi programi, si pridobijo spričevalo, ki ima javno veljavnost v celi Sloveniji. Programi³ trajajo od 430 do 450 ur. V ciljih teh izobraževalnih programov je zapisano, da »pridobljeno znanje omogoča sposobnost ustreznega sporazumevanja s tujcem, branje in razumevanje besedil v tujem jeziku ter preprosto pisno izražanje, tako v osebni življenju kot tudi pri opravljanju delovnih nalog in opravil«. Zapisano je, naj bi znanje, pridobljeno po tem programu, ustrezalo najmanj znanju drugega tujega jezika na srednjih šolah, čeprav nam ni znano, da bi bilo to določilo izpeljano tudi v praksi (da bi bil nekdo, ki je imel potrdilo o opravljenih obveznostih po

tem programu, oproščen predmeta drugi tuji jezik v kakem srednješkolskem programu).

Izobraževalni program je predvidel izpeljavo v štirih ali petih semestrih v treh različicah:

1. semester	2. semester	3. semester	4. semester	5. semester	skupaj
130	112	112	76	/	430
112	112	112	112	/	448
100	100	100	100	50	450

Zakaj je predvideno različno trajanje izobraževalnega programa (ob istih ciljih in vsebinah), iz zapisanega ni razvidno, ugibamo pa lahko, da so sestavjalci predvideli različno predznanje skupin.

Učni načrt je najobsežnejši del obravnavanega izobraževalnega programa. Najprej opredeljuje tematiko, in sicer naj bi udeleženci osvojili besedni zaklad in vsaj delno tudi pisno izražanje s področja osebnega in družbenega delovanja, znali naj bi ravnati v situacijah, s katerimi se srečujemo ob obiskih v tujini, sposobni se naj bi bili sporazumevati v zvezi s svojim delom in podjetjem, poznali naj bi terminologijo družbenoekonomske ureditve ter samoupravnih odnosov. Predvideno je, da naj bi slušatelj osvojil približno 2000 besed aktivnega besednega zaklada v tujem jeziku, pa tudi pasivni besedni zaklad, ki bi mu omogočal branje lažjih, pa tudi zahtevnejših besedil v tujem jeziku. Učni načrt nadalje govori o funkcijah jezika, ki jih spoznajo udeleženci izobraževalnega programa. To so komunikativni ali medsebojni odnosi, poziv, informacije, trditve, vrednotenje in izražanje čustev. Sledijo strukture jezika, ki naj jih udeleženci aktivno obvladajo, tudi v medsebojnih povezavah. Učni načrt pa ne obsega časovne razporeditve učne snovi (t. i. ČRUS), pač pa navaja, da ga izdela vsaka izobraževalna organizacija posebej.

V nadaljevanju izobraževalni program vsebuje dokaj natančna didaktično metodična navodila za izvedbo učnega načrta: kako udeležence seznaniti s cilji učenja, kako učinkovito učiti pravilno izgovorjavo, kako posredovati slovnico, kako uvajati novo besedje, kako vaditi razumevanje, govor, kdaj uvajati branje, kako vaditi pisanje v tujem jeziku in kako motivirati udeležence ne samo ob pričetku poučevanja, ampak tudi med učenjem.

Izobraževalni program ne določa učbenikov, ki se uporabljajo, pač pa le na splošno nava-

ja, da se uporabljajo učbeniki, delovni zvezki, slovarji ipd.

S programom so določeni tudi normativi za oblikovanje učnih skupin: tako naj bi v skupino vključevali najmanj 10 in največ 16 udeležencev. Navedeno je, da je mogoče oblikovati tudi manjše skupine, če so udeleženci pripravljeni plačati višjo ceno. Navedeno je, da naj bi v izobraževalni organizaciji oblikovali skupine na podlagi razvrstitvenega testa ali osebnega razgovora, pri čemer razvrstitveni test ni vsebinsko določen. V izobraževalni program se lahko vključi vsakdo, ki ima najmanj končano osnovno šolo.

Posebno poglavje izobraževalnega programa je namenjeno spremljanju, preverjanju in ocenjevanju znanja v času izvajanja programa. Sestavjalci programa opozarjajo na pomen sprotnega spremljanja uspešnosti posameznikov. Sicer pa je ob zaključku posamezne stopnje⁴ predviden zaključni test, ki je pogoj za napredovanje v naslednjo stopnjo. V zvezi s tem izpitom so določeni pogoji za njegovo opravljanje (tako ga lahko opravljajo tudi tisti, ki so si znanje pridobili s samoizobraževanjem), sam potek izpita ter ocenjevanje. Določen je pisni in ustni del izpita, opisani so kriteriji za ocenjevanje in standardi znanja, ki se na izpitu preverjajo, pri čemer pa so to le bolj splošni opisi.⁵ Iz programa ni razvidno, kdo oblikuje izpitna vprašanja in na kakšni ravni: ali vsi izvajalci programa skupaj ali pa vsaka izobraževalna organizacija posebej.

Zanimivo je, da je v izobraževalnem programu predvideno, da izpitno komisijo imenuje direktor izobraževalne organizacije, potrdi pa jo strokovni svet Posebne izobraževalne skupnosti za družboslovno usmeritev. Količina nam je znano, taka rešitev v praksi ni zaživela, nakazuje pa, da so o delnem ekster-nem preverjanju znanja razmišljali že v 80. letih. Opisani so tudi postopki v zvezi z izpiti: kakšne listine se vodijo, kako je v primeru, ko so kandidati neuspešni, kdaj se lahko izpit ponavlja ipd.

Prav na koncu pa so dodani pogoji za učitelje in zunanje sodelavce ter izvajalsko organizacijo. Učitelji in zunanji sodelavci⁶ morajo imeti visoko izobrazbo, strokovni izpit, zaželeno pa so tudi funkcionalna znanja. Za zunanje sodelavce je poleg tega predvideno, da morajo pred opravljanjem vzgojnoizobraže-

valnega dela vsaj teden dni hospitirati na matični ustanovi in imeti obvezen nastop pred direktorjem ali strokovnim delavcem. Predvideno je bilo tudi sodelovanje s tujimi lektorji.

Program poleg kadrovskih pogojev opisuje, kakšne prostorske pogoje in pogoje glede opreme morajo izpolnjevati ustanove, ki želijo izvajati tak program. Navedeno je, da mora ustanova razpolagati s sodobno učno tehnologijo, vsaj enim jezikovnim laboratorijem ali specializirano učilnico, imeti mora magnetofon, kasetofon, grafoskop, diaprojektor, kinoprojektor, kasete, diafilme in drugo pisno ter slikovno gradivo.

KAKO POTEKA DELO PROGRAMSKE KOMISIJE PRI PRENOVI TEH PROGRAMOV?

Programska komisija se je dela lotila tako, da:

1. pridobiva podatke, kako so podobni programi oblikovani v tujini;
2. je pripravila metodologijo za pripravo dopoljenih oz. spremenjenih izobraževalnih programov z navodili, da bo delo ekspertov, ki bodo pripravljali nove programe, čimbolj poenostavljeno;
3. je pripravila ter izvedla anketiranje učiteljev, ki poučujejo po teh izobraževalnih programih, da bi tako dobili celovitejši in sistematični vpogled, kako ti ocenjujejo te programe, v čem vidijo njihove prednosti in v čem slabosti.

Predlog novih/prenovljenih izobraževalnih programov bomo še pred uvedbo postopka sprejemanja preverili s skupino učiteljev praktikov. Šele po tej »verifikaciji« bomo programe predložili v obravnavo področni kurikularni komisiji za izobraževanje odraslih, ta pa jih bo, ob ugodni oceni, posredovala nacionalnemu kurikularnemu svetu. S tem pa postopek še ni zaključen: pravo potrditev bodo programi dobili šele na strokovnem svetu za izobraževanje odraslih in ko jih bo sprejel (njihov splošni del) minister za šolstvo in šport. Dokaj zapletena in s tem dolgotrajna pot, ki bo, upamo, koristna za temeljito presojo in pripravo takih programov, ki bodo zagotavljali kvaliteto, ki jih bodo učitelji radi izvajali in ki bodo prijazni do udeležencev.

Vse to bo podlaga za delo ekspertnih skupin za posamezne jezike, ki bodo v kratkem pričele delovati ob programski komisiji. Najprej

bo pripravljen prenovljen program za učenje angleščine, kasneje pa želimo po tem vzoru dopolniti še programe za ostale jezike.

NAMEN ANKETIRANJA, INŠTRUMENTARIJ IN ŠTEVILO ANKETIRANIH

Kot smo že omenili, se nam je zdelo zelo pomembno, da pred kakršnikoli spreminjanjem izobraževalnih programov za tuje jezike najprej za mnenje povprašamo tiste, ki te programe najbolj poznajo, to je učiteljice in učitelje. V ta namen smo pripravili pisno anketo, ki vsebuje 27 vprašanj. V anketo smo skušali zajeti tista vprašanja, ki zadevajo vse sestavine sedaj veljavnih izobraževalnih programov:

- kaj učitelji menijo o vpisnih pogojih in predvideni ciljni skupini,
- kako ocenjujejo sedaj opredeljene standarde znanja,
- kako vrednotijo predpisano vsebino,
- kakšni se jim zdijo kriteriji za vrednotenje znanja,
- kako program organizacijsko izvajajo v različnih ustanovah in kakšna so njihova stališča do tega,
- kaj menijo o trajanju programa,
- kaj menijo o pogojih za izvedbo programa ipd.

Kjer je bilo le mogoče, smo se odločili za vprašanja zaprtega tipa, da bi bilo tako mogoče odgovore lažje vrednotiti. Povsod to, seveda, ni bilo mogoče, saj smo le na ta način lahko prišli do dragocenih mnenj in stališč učiteljic in učiteljev.

Problem, na katerega smo naleteli pri izvedbi ankete, je bila pridobitev podatkov o učiteljih, ki poučujejo odrasle po teh programih. Tak seznam namreč nikjer ne obstaja, saj povčini ne gre za redno zaposleno osebje, pač pa to delo v ustanovah za izobraževanje odraslih opravljajo zunanji sodelavci. Tako bi imena in število učiteljev lahko dobili le, če bi nam bile te ustanove pripravljene odstopiti seznam svojih sodelavcev. Za pomoč smo zato zaprosili direktorje vseh tistih ustanov, ki so si pri Ministrstvu za šolstvo in šport pridobile pravico za izvajanje verificiranih programov tujih jezikov za odrasle. Takih ustanov je 72, pri čemer pa je treba upoštevati, da vse,

kljub pravici, teh programov iz različnih razlogov ne izvajajo. Prosili smo jih, da po svoji presoji ankete posredujejo (vsem ali nekaterim) učiteljem verificiranih tujih jezikov v svoji ustanovi. Iz teh razlogov ne moremo oceniti, koliko je vseh učiteljev, ki poučujejo v omenjenih programih, in s tem niti tega, kolikšen je delež učiteljic in učiteljev, ki so se odzvali na anketo. Ocenjujemo pa, da smo kljub vsemu dosegli odzivnost, na podlagi katere je mogoče vsaj splošno oceniti obravnavane programe. Odzvalo se je namreč 67 učiteljic in učiteljev.⁷

Nekoliko bolj problematično je, če bi želeli ocenjevati rezultate po posameznih jezikih. Pri nekaterih (npr. francoščina) je število učiteljev, ki so nam odgovorili, tako majhno, da odgovorov ni mogoče posploševati. Tako se od 658 veljavnih anket 29 nanaša na nemščino, 27 na angleščino, 7 na italijanščino in 2 na francoščino. Zanimivo je, da na anketo ni odgovoril niti en učitelj madžarščine. Povedali pa smo že, da so programi za vse našete jezike, razen v poglavju o strukturah jezika, sestavljeni povsem enako, zaradi česar je mogoče ugotavljati njihove skupne dobre ali slabe lastnosti na podlagi vseh anket, ne glede na to, za kateri jezik so bile ocene dane. Res pa je, da bo treba za subtilnejše ocene programov za posamezne jezike uporabiti še druge inštrumentarije.

Anketa je bila izvedena konec aprila in v prvi polovici maja 1997, in sicer po pošti. Deloma smo jo posredovali na naslove učiteljic in učiteljev, s katerimi smo razpolagali, deloma pa na naslove ustanov, ki imajo licenco za izvajanje teh programov. Izpolnjevanje ankete je bilo anonimno, lahko pa je anketiranec pripisal svoje ime, če je to želel. Naj se ob tej priložnosti zahvalimo vsem učiteljicam in učiteljem, ki so nam prijazno, tudi kritično, odgovorili na anketo, pa tudi vsem direktorjem izobraževalnih organizacij, ki so anketo posredovali svojim učiteljem, ali pa nas obvestili, da programov iz tega ali onega razloga ne izvajajo.

REZULTATI ANKETIRANJA⁹

Koliko izkušenj z obravnavanimi programi imajo tisti, ki so sodelovali v anketiranju? Za vrednotenje rezultatov se nam je zdelo pomembno, da ugotovimo, ali so na anketo odgovarjali učitelji, ki imajo dolgoletne izkušnje

z obravnavanimi programi, ali pa začetniki. Kar 42 ali 65 % učiteljev v teh programih poučuje že več kot pet let, 17 (26 %) pa od dveh do petih let. Le manjšina se je s temi programi srečala šele pred kratkim. Ta podatek je razveseljiv, saj nas navaja, da odgovori anketirancev niso rezultat kratkotrajne izkušnje, pač pa daljšega proučevanja in delovanja z omenjenimi programi.

Ali anketiranci dobro poznajo opazovani izobraževalni program? To vprašanje je morda za koga čudno, poznavalci prakse, pa tudi teoretiki, ki se ukvarjajo s kurikularno teorijo,¹⁰ pa poznajo pojav, da marsikateri učitelj – zelo pogosto tudi v izobraževanju mladine – sploh ne pozna izobraževalnega programa, ki ga poučuje, pač pa se ravna po predpisanih učbenikih, po izkušnjah iz lastnega izobraževanja ipd. Zato nas je zanimalo, v kolikšni meri anketiranci poznajo program, ki ga ocenjujejo, ali še bolje, ki ga izvajajo. Odgovori na vprašanje »Ali dobro poznate program v obliki, v kakršni je bil sprejet na strokovnem svetu RS za vzgojo in izobraževanje leta 1984?« so bili naslednji:

	angleščina	nemščina	italijanščina	francoščina
Da, imam izvod programa	20 (74%)	17 (61%)	4 (57%)	1 (100%)
Da, ustno me je z njim seznanil direktor/vodja izobraževanja v ustanovi, kjer poučujem, vendar programa sam nimam	3 (11%)	5 (17%)	2 (29%)	/
Ne	4 (15%)	6 (21%)	1 (14%)	/
Brez odgovora	/	1	/	/

Te rezultate je treba obravnavati nekoliko previdno, saj je mogoče predvidevati, da so nekateri anketiranci menili, da bi bilo prav, da bi program poznali natančno in da so se zato izrekli, da program poznajo, čeprav to ne drži. Zakaj to trdimo, bo navedeno v nadaljevanju.

Od 65 anketirancev dobro pozna in ima izvod programa 42 anketirancev (slabi dve tretjini). 17 % je takih, ki programa sploh ne poznajo, vsi ostali pa so z njim seznanjeni le posredno. Pri takih odgovorih je verjetno le težko najti opravičilo, zakaj je tako. Pri tem pa ne gre toliko za krivdo učiteljev, pač pa predvsem tistih ustanov, ki so dobile pravico do izvajanja teh programov, pa niso poskrbele niti toliko, da bi svoje učitelje seznanile s programom, ki naj bi ga izvajali.



Kako anketiranci na splošno ocenjujejo izobraževalni program? Na to vprašanje so nam odgovarjali takole: program je zelo dober (7 %), dober (86 %), slab 4 (7 %). Za odgovor »zelo slab« se ni odločil nihče.

Kakšne so odlike in slabosti izobraževalnih programov? Preden smo anketirance podrobno vprašali, kakšne se jim zdijo posamezne sestavine opazovanih programov, smo jih zaprosili, naj nam napišejo tri njihove odlike in tri slabosti. Iz tega lahko povzamemo nekaj splošnih ugotovitev, ki veljajo za vse obravnavane programe:

- Trajanje programov je ena izmed lastnosti, ki je bila pogosto predmet ocenjevanja. Zanimivo je, da veliko učiteljev meni, da je opredeljeno trajanje programa njegova odlika, skoraj prav tako velika skupina pa navaja, da je to slabost, da je premalo ur ali pa da je ur preveč. Ker smo zbirali tudi podatke o tem, v koliko urah pri posameznih izvajalcih izvedejo program (o tem več v nadaljevanju), nas je zanimalo, ali se nad trajanjem programa »pritožujejo« tisti, ki ga izvajajo tako, kot določa program, ali drugače. Skoraj brez izjeme je mogoče ugotoviti, da so se za to, da program traja premalo časa, izrekli tisti, ki program izvedejo v 450 ali pa tudi veliko več

urah. Očitno je, da je del učiteljev s trajanjem zadovoljnih, drugi del pa bi želel več ur (in povečini tako že izvaja program). To je eno izmed vprašanj, ki jih kaže pri prenavljanju programov natančneje preučiti, pri čemer bo treba odločitev sprejeti predvsem na presoji, v kolikšnem času je mogoče doseči zahtevan standard znanja v povprečni populaciji, medtem ko je treba dopustiti možnost časovne fleksibilnosti izvajalcem ob upoštevanju predznanja, motivacije, interesov konkretnih skupin udeležencev.

- Standardi znanja so zopet sestavina, ki so bili zelo pogosto omenjeni. Veliko bolj pogosto jih učitelji hvalijo kot grajajo. Iz tega lahko sklepamo, da jih je treba le malenkostno dodelati. Najpogostejša kritika se nanaša na to, da niso dovolj natančni.

- Učni načrt je doživel veliko pohval, pa tudi kritičnih mnenj. Rezultati nesporno kažejo, da je učni načrt med vsem, kar so učitelji pohvalili, na prvem mestu. Nekateri hvalijo učni načrt v celoti, več kot polovica anketirancev je pohvalilo teme, zadovoljni so z opredeljenimi slovničnimi strukturami, vseh jim je, da učni načrt enakovredno poudarja govorno, pisno in slušno funkcijo jezika, pa tudi to, da je v programu učni načrt obširneje pojasnjen.

Razumljivo je, da imajo učitelji tudi precej predlogov, kako bi učni načrt še izboljšali. Tako opozarjajo na nekatere zastarele teme in predlagajo dodatne teme (o tem več v nadaljevanju).

- Ena izmed stvari, ki nas je pri prebiranju rezultatov najbolj presenetila, so bile ocene o učbenikih in drugih učnih gradivih. Že v opisu programa smo povedali, da program ne določa učbenikov, pač pa le navaja, kakšni bi morali biti. Učitelji pa zelo pogosto učbenike hvalijo, še bolj pogosto pa jih kritizirajo! Iz tega lahko izhaja več sklepanj: morda še večji delež učiteljev, ki se je tako izrekel, ne pozna izobraževalnega programa in s tem ne ve, da program ne določa učbenikov, pač pa to prepušča strokovni presoji učiteljev. Morda učbenike določijo v izobraževalni ustanovi (direktor, vodja jezikovnega izobraževanja?), učitelj pa jih sprejme kot obvezne, četudi z njimi ni zadovoljen. Tako npr. nekdo navaja, da so teme v učbeniku neprimerne, da jih slušatelji ne marajo, ob tem pa bi lahko sam zamenjal učbenik; nekdo drug pa predlaga, da bi morali učbenike izbirati učitelji. Drugo sklepanje je lahko, da učitelji sicer vedo, da program ne določa učbenikov, pa so ocenjevali učbenike, ki so sicer na razpolago na slovenskem tržišču in s tem na izbiro pri poučevanju tujih jezikov. Iz izjav nekaterih anketirancev pa je razvidno, da sicer poznajo določila programa v zvezi z učbeniki, pri čemer so nekateri zadovoljni, da imajo možnost samostojne izbire učnih virov, drugi pa pričakujejo, da bi program določil ali pa predlagal, priporočil primerne učbenike.

- Velikost skupin (16 udeležencev) se samo manjšini učiteljev zdi primerna, več pa je taktih, ki opozarjajo, da je normativ prevelik. Tako stališče niti ne preseneča, če vemo, da se je v praksi uveljavil zelo pogost normativ 8 udeležencev na skupino.

- Program kot vstopni pogoj določa končno osnovno šolo. Dva učitelja sta to ocenila kot odliko programa, medtem ko jih več navaja, da to ni ustrezen kriterij, da bi morali opredeliti take kriterije, ki bi zagotavljali večjo homogenost predznanja udeležencev v skupini. Pred vključitvijo v program bi morali ugotavljati predznanje.

- Zelo pogosto so se učitelji odločali za ocenjevanje kriterijev za vrednotenje znanja, po-

stopke sprotnega spremljanja napredovanja udeležencev, testov ipd. Pri tem se je izrazilo pokazalo, kateri učitelji učijo na ljudskih univerzah in kateri ne. Zveza ljudskih univerz je namreč pripravila enotne in podrobnejše kriterije za preverjanje znanja ter tudi teste. Tisti učitelji, ki poučujejo na ljudskih univerzah, so se pozitivno ali negativno izrekli do teh gradiv (ki pa, seveda, niso sestavni del verificiranega programa), medtem ko so drugi kot slabost navajali prav to, da ni enotnih kriterijev, da so ti kriteriji preohlapni (tako kot so zapisani v veljavnem programu), da ni standardiziranih testov, da elementi izpita niso natančno določeni ipd. Kot pomembno opozorilo kaže izpostaviti, da so učitelji opozorili na to, da bi morali imeti določene kriterije za prehod iz ene stopnje (semester) v drugo.

Kako učitelji ocenjujejo opredelitev ciljne skupine? V programu je zapisano, da je namenjen vsem odraslim, ki so končali osnovno šolo. To je hkrati tudi vstopni pogoj, čeprav ni jasno, ali program izhaja iz predznanja tujega jezika, ki ga daje osnovna šola, ali pa je tak vstopni pogoj le starostna omejitev in ni predvideno predznanje tujega jezika. Rezultati kažejo, da se učiteljem zdi opredelitev ciljne skupine kar ustrezna (tako se jih je opredelilo skoraj 70 %). Razlogi za tak rezultat lahko tičijo v tem, da je učiteljem pomembno to, da vedo, da se bodo ukvarjali z odraslimi (ali tudi mladino), medtem ko se jim druge značilnosti ciljne skupine ne zdijo pomembne.

Tiste, ki so napisali, da se jim taka opredelitev ciljne skupine ne zdi ustrezna, smo povprašali, kateri kriteriji bi bili po njihovem ustreznejši. Odgovori so bili taki: angleščina: sedem anketirancev (64 % od tistih, ki so odgovarjali na to vprašanje) meni, da bi morali določiti določen nivo predznanja tujega jezika, 4 (36 %), da bi moral biti kriterij starost in pri tem je en anketiranec zapisal »najmanj 16 let«, ostali pa se zavzemajo za testiranje udeležencev pred vključitvijo, kar sicer ni povsem v skladu z vprašanjem, ki smo ga postavili, kaže pa na to, da se zavzemajo za določitev predznanja kot vstopnega pogoja, zlasti v različne stopnje (semestre). Nekdo je tudi pripisal, da bi morali kot pogoj za vključitev v program določiti potrebe in želje posameznika po znanju tujega jezika,

Opredelitev ciljne skupine odraslih se zdi večini učiteljev kar primerna.

kar je z vidika določanja ciljne skupine (in s tem posledic na vstopne pogoje za program) zelo vprašljivo, kaže pa na to, da se očitno tudi v teh programih pojavljajo ljudje, ki nimajo zadostne motivacije, kar je moteče tako za učitelja kot skupino. Nemščina: 5 anketirancev je odgovorilo, da predlaga opredelitev določenega nivoja predznanja, predvsem pri višjih stopnjah. Nekdo pa opozarja, da bi z razvrščanjem na podlagi predznanja dobili starostno zelo heterogene skupine, kar se mu ne zdi ustrezno, in raje predlaga starostni kriterij. Temu mnenju sta pritegnila še dva anketiranca. Tudi tu so se pojavili odgovori, da bi bilo treba ugotavljati motivacijo udeležencev, kar kaže, da so s tem očitno povezani neki problemi. Italijanščina: tu so se odgovori razporedili kar tretjinsko: tretjina anketirancev meni, da bi morali kot kriterij opredeliti določen nivo predznanja, tretjina starost, tretjina pa ustrezno motivacijo. Pri francoščini pa ni bilo dodatnih predlogov.

Razvrščanje udeležencev jezikovnega izobraževanja glede na preznanje tujega jezika. Glede na to, da se je pri prejšnjem vprašanju večina anketirancev opredelila, da je ciljna skupina v programu ustrezno opredeljena, bi pričakovali, da bo večina anketirancev tudi pri tem odgovoru proti takemu razvrščanju. Učitelje smo namreč povprašali, če mislijo, da bi

Jezik	Razumevanje vsakdanjih pisnih besedil	Razumevanje vsakdanjega govora	Sposobnost tekočega in jezikovno pravilnega govora	Sposobnost pisanja vsakdanjih besedil	Drugo
	A	B	C	D	E
angleščina	22%	26%	17%	21%	14%
nemščina	17%	20%	25%	20%	18%
italijanščina	25%	25%	25%	12,5%	12,5%
francoščina	20%	20%	20%	20%	20%

bilo dobro, da bi za vključitev v program imeli standardizirane teste (preskuse znanja) za razvrščanje udeležencev glede na predznanje tujega jezika. Rezultati so presenetljivi: kar 82 % anketirancev se je izreklo za uvedbo standardiziranih testov in s tem za določanje predznanja kot značilnosti ciljne skupine. Vse to so vsekakor informacije, ki jih bo morala ekspertna skupina za prenovu programa resno vzeti v pretres.

Kakšni naj bodo globalni cilji izobraževanja? Vsi sedaj veljavni izobraževalni programi tujih jezikov za odrasle kot globalne cilje dolo-

čajo »osvojitve besednega zaklada pogovorne in delno tudi pisnega jezika«. Učitelje smo povprašali, če se jim taka opredelitev zdi ustrezna. 34 anketirancev se je izreklo, da se jim zdi tak cilj ustrezen, 26-tim pa ni všeč. Tisti, ki z opredelitvijo niso zadovoljni, so napisali, da bi morali dodati še seznanjenost s kulturo in civilizacijo, predvsem pa opredeliti cilj kot sposobnost, da se posameznik dobro znajde v vsakdanjih življenjskih situacijah. Opredeljeno naj bi bilo kot dobro razumevanje, ustno in pisno izražanje. Ena izmed anketirank opozarja, da osvojen besedni zaklad še ne zagotavlja znanja jezika.¹¹

Kakšni naj bi bili temeljni učni cilji programov tujih jezikov za odrasle? Anketirancem smo ponudili več trditev z možnostjo, da se odločijo za več odgovorov ali pa da dodajo svoje predloge. Gre namreč za eno izmed temeljnih vprašanj določanja izobraževalnega programa, ki vpliva na vse ostale njegove sestavine (vsebino, trajanje, izpitne kataloge itd.).

Ti rezultati nam kažejo nekoliko razlik med stališči učiteljev posameznih jezikov, saj npr. učitelji angleščine dajejo prednost razumevanju vsakdanjega govora, učitelji nemškega jezika pa sposobnosti tekočega in jezikovno pravilnega govora. V celoti pa je porazdelitev odgovorov približno enakomerna, iz česar lahko sklepamo, da bi bilo dobro med standarde znanja vključiti vse opisane kategorije. Med odgovori »drugo« so nam učitelji posredovali celo vrsto zelo koristnih predlogov, ki bodo ekspertom, ki se bodo ukvarjali s prenovno programov, prav gotovo v pomoč. Glede na pogostost opozoril, da bi morali v program vključiti spoznavanje kulture dežele tujega jezika (tudi pri drugih vprašanih), bo to vsekakor treba resno vzeti v pretres, prav gotovo pa to pomeni kar bistven poseg v sedanji program. Zanimiv je tudi predlog, da se standardi znanja opredelijo za posamezne stopnje, kar pomeni, da bi bile stopnje veliko bolj določene kot sedaj, morda tudi to, da bi program delili na več programov. Vsekakor pa ekspertni skupini ne bodo v pomoč stališča, da bi morali biti izobraževalni cilji bolj zahtevni in na drugi strani manj zahtevni.

Kakšne so najpogostejše organizacijske oblike izvedbe izobraževalnega programa? Pri predstavitvi programa smo že navedli, da program predvideva izpeljavo v 4 ali 5 seme-

starih z nekoliko različnim trajanjem v urah. Povedati moramo, da smo dobili izredno preste odgovore:

stopnje	število ur na stopnjo/ skupaj ur	pogostost pojave			
		angleščina	nemščina	italijanščina	francoščina
tri stopnje	60/180	1			
	100/300		1		
štiri stopnje	60-80/240-320	1		1	
	80/320	1			
	80-160/320-640	1			
	90/360			1	
	100/400	6	6	1	1
	102/408		1		
	100-120/400-480	1	1		
pet stopenj	50+76+100+112+130/468	1			
	80/400	2	3		
	80-90/400-450	1			
	4x80+100/420			1	
	90/450	3	5	1	
	100/500	2	1		
	4x100+40-50/440-450		1		
	4x100+ 60/460	1			
	4x100+ 60/460 ali 9x50/450 ali 5x80+50/450	1			
šest stopenj	40-120/240-720		1		
	5x80+50 za aktivno znanje ali pripravo na izpit		1		
	5x80+60/460		1		
	80/480	2	2	1	
	3x90+3x60/450			1	
	91/546				1
sedem stopenj	60/420		1		
	70/630		2		
	90/630	1			
	91-100/637-700	1	1		
osem stopenj	70/560	1			

Iz pregleda je razvidno, da se največ izvajalcev odloča za delitev programa na štiri ali pet stopenj, kar je nekako v skladu z določili veljavnega izobraževalnega programa, so pa tudi taki, ki program izvajajo v treh stopnjah ali pa kar osmih. Kaj lahko te ugotovitve pomenijo pri presoji programov? Očitno je, da se je v praksi uveljavila velika raznolikost glede izvedbenega segmentiranja programa. Predvidevamo, da za to raznolikostjo stojijo razlogi, ki so povezani s strokovnimi argumenti v posamezni izvajalski organizaciji, z lokalnimi razmerami in pričakanji udeležencev, s tradicijo ipd.

Da bi bolje osvetlili problematiko, smo anketirance povprašali, kakšno je njihovo mnenje. Tako smo jim zastavili vprašanje, ali menijo,

da je s programom določena delitev na stopnje ustrezna ali pa naj bo organizacijska izvedba prepuščena izvajalcem. Glede na velike razlike

v organizacijskih izvedbah, ki smo jih že ugotovili, je bilo mogoče odgovore že vnaprej predvidevati. 77 % vprašanih se je izreklo, da naj bo organizacija izvedbe prepuščena izvajalcem, pri čemer so kot razlog naštevili možnost prilaganja učbenikom, slušateljem, letnim časom, napredovanju udeležencev, različnim metodam itd. Tisti, ki so bili za določene delitve, pa so navajali predvsem problem prehodov med stopnjami. Očitno je, da imajo učitelji dobre utemeljitve, zakaj ni smiselno predpisovanje organizacije programa. Skupina, ki se bo ukvarjala s prenovo programa, pa ne bo mogla mimo opozoril, da se z razlikami med stopnjami pri posameznih izvajalcih zmanjšuje prehodnost med različnimi ustanovami, še zlasti v primerih, ko posamezne ustanove ne organizirajo izvedbe programa v celoti, pač pa samo njegov del, slušatelji pa so zato prisiljeni nadaljevati usposabljanje v drugih ustanovah.

Verjetno ni modro, da bi s programom natančno določali

»pravilno« delitev, ampak je najbolje uporabiti kar priporočilo področne kurikularne komisije za izobraževanje odraslih, ki govori, da »sestavljačec programa predlaga najprimernejše oblike ...« in da »se moramo zavedati, da sestavljačec programa metod in oblik ne more dokončno določiti – to je zadeva izpeljave – saj je vsakokratni izobraževalni proces posebne narave«. ¹² Torej, sestavljačci pripravijo dve ali več različic, utemeljenih v ciljnih programih in standardu znanja, izvajalci pa izbirajo najustreznejšo rešitev glede na konkretno skupino udeležencev.

Večina učiteljev meni, da mora biti organizacija izvedbe prepuščena izvajalcem.

Možna rešitev bi bila tudi ta, da bi obstoječi program delili na več manjših zaključenih enot. Zato smo učitelje povprašali, ali menijo, da bi bilo smiselno pripraviti več krajših verificiranih programov. Za to idejo se navdušuje 34 anketirancev, kar je dobra polovica. Ideja očitno ni zanemarljiva in jo kaže še natančneje razmisliti.¹³

Ugotovljene razlike v izvedbi programa se ne zdijo zelo sporne, bolj vprašljivo pa je to, da različna delitev, razen pri izjemah, skoraj vedno pomeni tudi manj ali več ur. Dopusčamo, da je različno število ur deloma posledica različnega predznanja in intenzivnosti dela v skupini, sprašujemo pa se, ali lahko še govorimo o enakem programu, ki ima komaj 42 % predpisanih ur ali pa jih presega za npr. 47%? Seveda ne gre pozabiti, da posamezni

izvajalci morda tečaje kombinirajo z organiziranim samoizobraževanjem ali pa na željo slušateljev dodajajo še druge vsebine. Glede na to, da program nima natančno določenih standardov znanja in da so delno poenotenje kriterijev vrednotenja znanja dosegli le

med članicami Zveze ljudskih univerz Slovenije, pa se zdi upravičeno vprašanje, ali listine, ki jih dobijo slušatelji pri različnih izvajalcih, govorijo o približno enakem nivoju znanja.

V tej luči so še posebej zanimivi odgovori anketirancev na vprašanje, ali je število ur v programu glede na predpisano vsebino ustrezno. Da je število ur premajhno, se je odločilo 21 anketirancev. Kot podkrepitev svoje trditve so navajali, da je za ustrezno jezikovno znanje potrebnih več ur, saj odrasli običajno ne delajo veliko doma, zaradi česar morajo imeti na razpolago več ur za vaje; da je določeno število ur zlasti za začetnike premajhno; da se znanja ne da dovolj utrditi, ker ni časa za ponavljanje ipd. Preveč ur v programu se zdi le trem anketirancem. Največ, to je 34, anketirancev pa se je odločilo, da je sedanjí obseg programa kar pravnjii.

Razumljivo je, da so mnenja anketiranih med seboj različna. Je pa mogoče iz teh razlik vseeno izbrati nekatera opozorila: ni dobro, da je obseg ur popolnoma določen, učitelj naj ima možnost prilagajanja glede na predznanje, motivacijo, interese slušateljev; standardi

znanja niso enoznačno določeni, zaradi česar si jih učitelji zastavljajo različno, iz tega pa izvira njihova ocena o (ne)zadostnosti števila ur; zahtevano predznanje je vprašanje, ki zadeva tudi presojo o obsegu programa.

Kaj učitelji menijo o vsebini izobraževalnega programa? Naslednji sklop vprašanj smo namenili vprašanjem, povezanimi z vsebino izobraževalnega programa. Že prej smo ugotavljali, da so učitelji kar zadovoljni z njo, zato so zanimive njihove utemeljitve. Za odgovor, da je vsebina zelo dobra, se je odločilo 6 anketirancev. Njihova mnenja so podobna kot mnenje ene izmed anketirank: »Glede na nivo predznanja, ki ga imajo udeleženci, je zelo dobra – zajema v glavnem vsa področja, situacije, v katerih se bodo znašli kandidati v stiku s tujci. Mogoče bi bilo dobro zamenjati/prestaviti nekatere snovi v nižje/višje stopnje.«

Največ, to je 53 anketirancev, se je odločilo za mnenje, da je vsebina programa dobra. Naj naštejemo nekaj utemeljitev: »Slušatelji imajo možnost spoznati več zvrsti jezika, slovnične strukture, besedišče. V programe bi bilo koristno vključiti več slušnega razumevanja, gostovanja »native speakerjev«, predvsem pa posodobiti tematiko. Program dovolj dobro zajema funkcije, tematiko in strukturo jezika, malo večji poudarek bi lahko bil tudi na kulturi in civilizaciji tujega jezikovnega okolja. Po mojem mnenju je bolj pomembno kot vsebina vprašanje, kako to vsebino naučiti. Predpisana vsebina je prilagojena ciljem. Zelo dobro bi bilo, če bi lahko imeli možnost vsebino programa delno in občasno spreminjati, odvisno od potreb udeležencev. Program omogoča, da tečajniki pridobijo ustrezno znanje za razumevanje vsakdanjih pisnih, govornih besedil, da so sposobni nastopiti v vsakdanjih situacijah (verbalno), ter so sposobni pisati vsakdanja besedila. V celoti zajema iste vsebine kot ostali mednarodni programi na tej stopnji.«

Trinajst anketirancev pa se je odločilo za očno, program je slab. Naj že na tem mestu povemo, da nihče programa ni ocenil kot zelo slabega. Tisti, ki s programom niso najbolj zadovoljni, so povedali: »Vsebina je zastarela glede na razvoj na vseh področjih. Strinjam se le z obsegom poznavanja slovničnih struktur. Zahtevnostni nivo bralnega in slušnega razumevanja, pisnega sporočanja in komunikacije

Dosedanji program tujih jezikov za odrasle nima natančno določenih standardov znanja.

se mi zdi prenizek. Prevelik je poudarek na izgovorjavi (sodobni jezikovni trendi opuščajo pomembnost izgovorjave – angleščina je svetovni jezik, ki ga govorijo različni govorniki). Slovnico program vsebuje primerno količino za predviden nivo znanja, vendar v takem obsegu zmanjka časa za pogovor (tujega jezika se ne učimo le zaradi pravil, ampak zaradi uporabe teh pravil v pogovoru.«

Odgovori so bolj mnenjske narave, medtem ko nam prav natančnih dopolnitev ali sprememb ni uspelo pridobiti. Ekspertna skupina pa bo vsekakor lahko spremembe ali pa vztrajanje pri že opredeljenem naslonila na ta mnenja, še posebej, ker je mogoče tudi iz odgovorov na druga vprašanja ugotoviti skupne značilnosti. Smo pa želeli konkretno izvedeti, ali bi in kaj bi učitelji med vsebinami črtali ali dodali.

Pri programu za angleški jezik se je za možnost črtanja odločila slaba tretjina anketiranih. Moti jo predvsem: terminologija družbenoekonomske ureditve ter samoupravnih odnosov; poglavja o melodiji govora v programu Headway pre-intermediate, ker so takšne in podobne naloge dlakocepske in dolgočasne; teme: vojna, ločitve, življenje v vesolju – to so zastareli in neaktualni teksti; življensko neuporabne, hipotetične ali izmišljene vsebine; Present Perfect Continuous, modalni glagoli ought to, dare, Conditional Clause – ker to v vsakodnevnik pogovorih ne bo prišlo velikokrat v poštev. Nekdo pa opozarja, da je primernost vsebin odvisna tudi od ambicioznosti skupine: večasih je treba določene vsebine črtati, drugi pa dodajati.

Prav tako imajo učitelji angleščine precej predlogov za dopolnitev programa. Za tako možnost sta se odločili kar dve tretjini anketirancev. Predlagajo naslednje dopolnitve: več pisanja, (npr. sestavljanje pisem ipd.), teme o medkulturnem povezovanju, o angleščini kot svetovnem jeziku (jezik sporazumevanja med različnimi narodi), več prilagoditev na sedanje življenje in dogajanje doma in po svetu, več kulturoloških vsebin, več slušnega razumevanja in vaj iz pisanja – samostojni izdelki. Teme naj bodo posodobljene in naj vključujejo npr. bonton, razlike med kulturami, družene, na višjih stopnjah bi bilo dobro dodati splošne poslovne izraze (navezovanje stikov s poslovnimi partnerji, poslovna pisma, telefonski pogovori), določeno naj bo, da učitelj

lahko določene teme dodaja ali črta, moderni izrazi, amerikanizmi, uporabne situacije v prostoru in času ter prilagojeni dodatek za posebne namene (strojništvo, računalništvo ipd.), predstavitev tujega jezika, njegovo razumevanje in primerjava z maternim jezikom.

Učitelji si želijo, da bi bil v programu določen del namenjen vsebinam, ki bi jih sami dodajali glede na interese slušateljev, nadalje določen del programa, namenjen sodobnemu dogajanju doma in v deželi izbranega jezika, ter možnost spoznavanje kulture narodov, ki govorijo izbrani jezik.

Nekaj podobnega so povedali tudi učitelji nemškega jezika. Tudi tu se je za črtanje dela programa odločila dobra tretjina anketiranih učiteljev nemščine. V obstoječem programu niso najbolj zadovoljni z naslednjimi vsebinami: terminologija, ki zadeva organizacijo združenega dela in terminologijo družbenoekonomske ureditve ter samoupravnih odnosov, določene prezahtevne slovnične strukture, nezanimive so teme o domovih za ostarele, določene teme iz »deželoznanstva«, teme o zdravju, lekarnah, o medijih, socialistični teksti v učbeniku Deutsch aktiv (kopanje premoga, industrija).

Razen zastarele terminologije in opozoril na določene prezahtevne slovnične strukture gre predvsem za tematiko, ki jo določajo neobvezni učbeniki, zaradi česar sestavljalcem programa ne bo potrebno veliko spreminjati obstoječega programa. Še več kot pri učiteljih angleščine, kar 71 % učiteljev nemščine predlaga nove vsebine: nekoliko bolj »poslovno« obarvane vsebine, več o literaturi, kulturi, ekologiji in splošno o politiki, opis in poznavanje Slovenije, posodobiti ustno in pisno komunikacijo, več poudarka na življenskih situacijah, moderni pisni komunikaciji, vključevanje vsebin in tekstov ožje specializacije, upoštevajoč interese slušateljev, večji poudarek na interkulturnem učenju tujega jezika, več o delu in poklicih, več šaljivih, zabavnih besedil, šal, pregovorov, krajših literarnih tekstov, pravljic, krajših časopisnih notic, več gradiva o naravi, kulturi, športu – za mlade ljudi je premalo lekcij o športu oziroma nobene. Več razmišljujočih tekstov, o katerih se lahko napiše spis, mnenje, kar udeleženci potrebujejo (glede na zaposlitev, svoje interese ...). Predlogi so dokaj podobni tistim, ki

smo jih srečali že pri angleščini. Morda je nekoliko več poudarka na dodajanju vsebin, povezanih s Slovenijo.

Tudi učitelji italijanskega in francoskega jezika opozarjajo, da bi iz programa kazalo črtati zahtevnejše in redkejše slovnične strukture, ki se v vsakdanjem jeziku redkeje uporabljajo, predlagajo pa več poudarka na ustni in pisni komunikaciji, življenjskih situacijah in moderni pisni komunikaciji.

Glede na rezultate ankete bodo tisti, ki se bodo ukvarjali s presojanjem obstoječih programov za tuje jezike, pred dokaj enostavno nalogo, kako posodobiti obstoječe teme in kaj bi kazalo črtati, medtem ko bo verjetno nekaj več težav pri odločanju, kaj dodati novega. Nedvomno bo potrebno odgovoriti kar na nekaj strokovnih vprašanj: kje npr. potegniti ločnico med splošno in strokovno tematiko, ali in koliko literature izbranega jezika vključiti v program ipd. Še posebej bo to vprašanje pomembno v povezavi z idejami, da bi bili standardi znanja tega programa ekvivalentni standardom znanja maturitetnega tujega jezika. Vsekakor naloga, ki ni prav enostavna, čeprav bi že na tem mestu kazalo opozoriti, da si verjetno ne bi naredili dobre usluge, če bi radikalno spreminjali nekaj, kar je kljub vsemu v praksi dokaj dobro delovalo.

Kaj pa učbeniki in druga učna sredstva? Učitelje smo povprašali, kakšne učbenike in učna gradiva uporabljajo sami, kakšna pa udeleženci. Marsikateri anketiranec se je odločil za dokaj posplošen odgovor: uporabljam/o učbenik, tekste, avdio in video kasete, računalnik, razpredelnice ipd. Iz teh odgovorov lahko razberemo le to, da učitelji uporabljajo multimedijske vire znanja, kaj več pa ti odgovori ne pripovedujejo. Nekateri učitelji pa so, tako kot smo pričakovali, navedli konkretne učbenike, ki jih uporabljajo za lastno delo ali/in za udeležence.¹⁴

Poleg teh virov so učitelji angleščine navajali, da uporabljajo še angleške in ameriške časopise, klasična knjižna dela, različne video kasete (o Angliji, o angleških muzejih, razne posnetke z BBC Prime), lastne avdio kasete (posnete na seminarjih), lastne programe, slovarje, internet, radijske oddaje. Na splošno lahko ugotovimo, da so učitelji angleščine kar zadovoljni z razpoložljivimi učbeniki in učnimi gradivi. Tako se jih je izreklo 89 %. Pravi jo, da jim je všeč, ker je na razpolago dovolj ustreznega gradiva. Nekdo je pripomnil, da učitelji nikoli niso povsem zadovoljni z učbenikom in vsakemu dodajajo nekaj svojega.

Še bolj kot učitelji angleščine so z učbeniki in

učnimi gradivi zadovoljni učitelji nemščine. Tako se jih je izreklo 96 %. Posebej so pohvalili to, da so gradiva multimedijska, tako da so primerna za različne učne tipe (vizualne, avditivne, verbalne).

Prav vsi učitelji italijanščine so napisali, da so z učbeniki zadovoljni, niso pa podrobneje utemeljevali svoje ocene. Je pa treba opozoriti, da so nekateri učitelji italijanščine pri splošni oceni programa napisali, da je na razpolago premalo učbenikov in učil za učitelje.

Očitno je, da učitelji povečini uporabljajo iste učbenike in učila, kot jih priporočajo slušateljem, nekaj pa je tudi dodatnih, ki jih verjetno uporabljajo za popestritev ali dodajanje vaj. Iz ankete tudi ni, vsaj kar zadeva učbenike, opaziti velikih razlik med posameznimi izvajalci. Seveda gre pri tem pregledu le za grobo sliko; če bi hoteli delati natančne primerjave, bi morali ugotavljati, katere učbenike uporabljajo na posameznih stopnjah. Razveseljivo je tudi dejstvo, da učitelji (vsaj del njih) uporabljajo zelo veliko multimedijskih učnih virov, da so pri tem zelo iznajdljivi in inovativni. Res pa je tudi, da je učnih pripomočkov, vsaj za nekatere jezike, resnično veliko na tržišču, tako da učitelji lahko izberejo najprimernejše.

Bolj neugodno je to, da niso bili redki učitelji, ki so nam na to vprašanje napisali, da uporabljajo predpisane učbenike in učila. Ker smo že povedali, da program niti učbenikov niti drugih učnih virov ne predpisuje, se sprašujemo, kdo učiteljem »zapoveduje«, kakšne učbenike naj uporabljajo, še zlasti, ker se učitelji hkrati pritožujejo, da so nekateri slabi oz. neprimerni.

Preverjanje in ocenjevanje znanja. Večji sklop vprašanj smo namenili preverjanju in ocenjevanju znanja. Tako smo učitelje najprej povprašali, kako ocenjujejo oblike in načine preverjanja znanja, določene v programu. Kar 79 % vseh anketiranih učiteljev ocenjuje, da je način preverjanja znanja primeren. Kljub razmeroma zelo dobrim ocenam pa so učitelji opozorili tudi na slabosti: »Testi so prelahki, premalo je poudarka na slovnični. Kriteriji pa so absolutno preblagi. Primerno bi bilo sprotno preverjanje znanja, na primer po obravnavani lekciji, slovnični strukturi. Mi smo preverjali znanje le ob koncu programa.

Test je zastarel. Zaključno preverjanje je po-

trebno nujno posodobiti. Kriterij ocenjevanja je včasih prepuščen subjektivnemu občutku! Pisni in ustni del – oba sta zastarela.«

Očitno gre za opozorila, ki jih vsekakor kaže upoštevati, še zlasti tista, ki opozarajo na preveliko možnost subjektivnega ocenjevanja, zastarelost, ne dovolj dodelane kriterije. Ni pa tudi tu, tako kot že pri splošnih ocenah programa, mogoče spregledati dejstva, da so učitelji ocenjevali različne stvari: nekateri pač samo tisto, kar je zapisano v programu, drugi tudi dodatne kriterije in napotke ter teste, ki so nastali v okviru Zveze ljudskih univerz Slovenije, ki so verjetno marsikomu dobrodošel pripomoček, niso pa sestavni del programa, ker pač nihče ni izvedel postopka potrditve tega gradiva na ustreznem strokovnem svetu. Še enkrat lahko ugotovimo, da za potrdili o znanju tujega jezika, ki jih dajejo različni izvajalci, niso enotni ali vsaj usklajeni kriteriji.

Glede na to, da smo že ugotovili, da vsi izvajalci izvajajo program po stopnjah, ki so relativno zaključene enote, je še posebej zanimivo vprašanje, ali učitelji menijo, da bi bilo dobro, če bi program vseboval obvezne kriterije za ocenjevanje znanja za napredovanje v programu, skratka, standard znanja, ki ga mora doseči posameznik, da lahko napreduje v višjo stopnjo. Velika večina učiteljev, to je 83 %, meni, da bi moral program vsebovati take kriterije za napredovanje. To stališče pojasnjujejo s tem, da udeleženci svoje znanje precenjujejo in se vpisujejo v stopnje, v katere ne sodijo; da je delo v skupini slušateljev z enakim predznanjem neprimerno lažje tako za učitelja kot udeleženca; da je bolje, če veljajo isti kriteriji za vse v Sloveniji, zaradi česar ne bi bilo problemov pri selitvah, prehodih v nadaljevanje v drugih ustanovah. Sprašujemo pa se, kako ta svoja pričakovanja učitelji združujejo z odločnim stališčem, da ne želijo, da bi program določal delitev na stopnje/semestre. Če to v programu ne bo določeno, tudi ni mogoče pripraviti enotnih kriterijev, standardov znanja za posamezno stopnjo.

Posebej se nam je zdelo pomembno, da pri učiteljih preverimo, kako ocenjujejo idejo, da bi tudi v slovensko jezikovno izobraževanje uvedli sistem zunanjega preverjanja znanja. Do zamisli, da bi učitelje povprašali o tem, smo prišli na podlagi tega, ker se je v Sloveni-

ji v zadnjem času uveljavilo kar precej mednarodnih izpitov (ICC, mednarodni izpiti univerze Cambridge, mednarodni izpiti univerze Oxford, DALF, DELF, TOEFL, izpiti Goethejevega inštituta, CIL ipd.). Očitno je, da obstaja kar velika potreba po zunanjem preverjanju znanja. Hkrati nas je zanimala ta ideja iz razloga, ker je novi Zakon o izobraževanju odraslih drugače opredelil vlogo Državnega izpitnega centra, ki se je doslej ukvarjal pretežno z maturo, v bodoče pa naj bi izgrajeval in izvajal različne izpitne sisteme, zlasti na področju izobraževanja odraslih. Razmišljanja so, da bi kot prvi tak sistem uvedli »državni izpit/certifikat« za znanje tujega jezika. Pričakovali smo, da bo mnenje učiteljev približno enako razporejeno na tiste, ki bodo iz opisanih razlogov idejo podpirali, in na tiste, ki bodo do te novosti skeptični. Rezultati te naše predpostavke niso potrdili. Kar 83 % učiteljev je bilo odločno proti taki ideji. Navajamo samo nekaj najbolj značilnih utemeljitev: »To bi bil prevelik pritisk na slušatelje in predavatelje. Končni test (po 450 urah) je v večini primerov že eksteren (certifikati). Do takrat pa naj imajo predavatelji proste roke, kako do cilja. Menim, da eksterno preverjanje ni potrebno, če so določeni standardi. Prav tako vidim problem organiziranosti in financiranja eksternega preverjanja. Pri vsaki ljudski univerzi je dovolj kvalificiranih učiteljev tudi za preverjanje znanja; sedanji način slušateljem ustreza. Pri odraslih je faktor lastnega nezaupanja in strah pred porazom zelo velik. Motivacija bi zelo padla. Učitelji smo sposobni sami oceniti znanje, potrebno je zaupanje. Bojim se sindroma mature: tečaj kot dresura za izpit. Udeleženci s svojim znanjem oz. neznanjem sami potrjujejo rezultat preverjanja znanja in kredibilnost ustanove, kjer so si to znanje pridobili. To bi bilo vse preveč podobno osnovni in srednji šoli in preveč stresno. Učenje je zabavno! Ne glede na moje mnenje bo do tega prej ali slej moralo priti. Upam le, da bo eksterno preverjanje dovolj dobro opravljeno oziroma, da se s tem zahtevnim projektom ne boste prenačili.«

Vsekakor argumenti, ki jih kaže resno pretresti. Očitno je, da so učitelji vprašanje razumeli kot namig, da bi tako preverjanje znanja

Kar 83 % učiteljev nasprotuje eksternemu preverjanju znanja.



postalo obvezno, čeprav tega nismo trdili. Zato tako pogosto opozarjajo, da bi morala biti to možnost, ki jo izkoristi tisti, ki si to želi, kar se tudi nam zdi smiselno. Pojavili so se podobni, ne trdimo, da ne tehtni, ugovori, ki so se pojavljali pri uvajanju eksternega ocenjevanja na maturi ali ob pripravah na spremembo osnovne šole. Iz nekaterih odgovorov veje že kar užaljenost, češ da gre za nezaupanje učitelju in ustanovi, čeprav isti učitelji in ustanove izvajajo mednarodne izpite, pa nismo zasledili kakšnih posebnih ugovorov proti temu. In če smo resnicoljubni: tudi na verifikacije (beri: licence) ustanov za izvajanje posameznih programov se ne kaže zanašati povsem, saj vemo, da je ob pretežno zunanjih sodelavcih fluktuacija osebja zelo velika, kadrovske pogoje pa se preverjajo samo v postopku pridobivanja verifikacije. Nekateri kar neposredno povedo, da že imamo mednarodne izpite, zaradi česar ni potrebe po slovenskih. Kaže pa pritegniti vsem tistim, ki opozarjajo, da eksterno preverjanje prinaša

dodatne stresne situacije tako udeležencu kot učitelju. Tudi organizacijsko in finančno zadevo verjetno ne bi bilo prav lahko izpeljati.

V nadaljevanju smo postavili še bolj »provokativno« vprašanje. Učitelje smo povprašali, kaj menijo o tem, da vzgojnoizobraževalni program z vsemi sestavinami sploh ne bi bil določen, pač pa bi bilo organizirano zgolj eksterno preverjanje znanja, seveda z določenimi standardi znanja. Kvaliteto programa, učitelja, ustanove bi preverjali le prek uspeha udeležencev. Učitelj bi bil v tem primeru povsem avtonomen: ob postavljenih standardih znanja bi skupaj z udeleženci določal trajanje izobraževanja, program, učbenike, metode itd.

Po pričakovanju se učitelji tudi za tako idejo niso preveč zagreli. 37 % odgovorov je idejo potrdilo kot sprejemljivo ali celo navdušujočo, pri čemer se jim zdi dobro to, da ima posameznik možnost, da preveri znanje, ki si ga je pridobil na kakršenkoli način, ker tak način dovoljuje učitelju, da se v največji meri prilagodi skupini, da doseže zelen rezultat, in navsezadnje zato, ker bi se povečala kvaliteta posameznih izvajalcev tega programa. Večina pa vidi v takem predlogu več slabosti ali nevarnosti. Opozarjajo, da je to daljša pot do rezultata, da bi se lahko dogajalo marsikaj v škodo udeležencem, da je ta način preveč ciljno usmerjen in samo končno preverjanje znanja ni zadostno. Nekateri se bojijo, da bi bilo učenje prilagojeno zgolj izpitu, so pa tudi taki, ki so preprosto proti ali pa navajajo, da se ne morejo opredeliti. Vsekakor pa odstotek tistih, ki so se za idejo navdušili, ni tako majhen; morda bi kazalo razmišljati o uvedbi eksperimenta. Moramo pa ugotoviti tudi to, da vsi anketiranci niso dobro razumeli vprašanja. Tako nekateri pišejo, da bi morali biti določeni standardi znanja, kar je povsem jasno, da se nekateri odrasli učijo za lastno zabavo, in ne za izpit (kar pomeni, da se eksternega preverjanja pač ne bi udeležili) ipd.

Samo ugibamo lahko, ali se stališča razlikujejo tudi glede na izobrazbo ali še bolj usposobljenost posameznih učiteljev. Opazno je namreč, da so nekateri navdušeni nad strokovno avtonomijo, ki bi jim jo taka ureditev ponujala, drugi pa so zaskrbljeni nad tem, da ne bi imeli trdne opore ali vodila v programu. Med resnimi strokovnimi »protiargumenti« kaže izpostaviti mnenje, da bi taka rešitev vo-

dila k ciljno naravnemu poučevanju, ki pa ne bi izražalo vsega znanja posameznika. Zgodilo bi se lahko, da bi poučevanje postalo uniformirano, saj bi bilo vse podrejeno izpitom. Tudi možnosti šarlatanstva so večje: če ne bi bili postavljeni kriteriji, kdo se s tovrstnim izobraževanjem lahko ukvarja, bi se dogajalo to, kar se danes tako ali tako dogaja pri neverificiranih programih – izvajajo jih tudi tisti, ki niso najboljše usposobljeni, posledice pa nosijo predvsem udeleženci.

Pa še o usposobljenosti učiteljev. Glede na dokaj razširjeno strokovno mnenje, da formalna izobrazba, ki se zahteva za poučevanje odraslih, ne zadostuje, smo vprašali tudi učitelje, kaj menijo o tem. Vprašali smo jih, ali bi moral program poleg pogojev, ki jih določa zakonodaja, določiti še kaj drugega za izvajalce programov tujih jezikov. Mnenja so deljena: približno polovica anketiranih (48 %) poudarja, da je formalna izobrazba premalo. Res pa je, da je med predlogi, ki jih dajejo, malo takih, ki so objektivno merljivi. Med drugim navajajo: pomembno je veselje in ljubezen do tega dela, izvajalci programov bi prav tako morali opraviti test, preden bi prevzeli določeno stopnjo tečaja, predavateljem manjka sodobnejše andragoško znanje in poznavanje sodobnejših dognanj s področja metodike in tehnik dela z odraslimi. Potrebno je redno dodatno izobraževanje, nekateri predlagajo, da bi bilo to obvezno. V zvezi s tem pa opozarjajo, da ni dovolj različnih in kvalitetnih programov za učitelje. Imeti bi morali tudi izpopolnjevanje v tujini. Poudarjajo tudi, da so boljši redno zaposleni učitelji (ti imajo čut odgovornosti), zahteva naj se udeležba na seminarjih, dodatno izobraževanje, zlasti iz metodike poučevanja odraslih. Pred pričetkom poučevanja bi bilo dobro, če bi na vseh zavodih organizirali hospitacije, pogovore in teste. Niso pa bila tako redka opozorila, da marsikje izvajajo izobraževanje odraslih na tem področju ljudje, ki za to niso formalno usposobljeni. Glede na to, da gre za verificirane izvajalce, bi morala biti taka opozorila odveč. Samo ugibamo lahko, če so anketiranci opozarjali na razmere pri jezikovnem izobraževanju nasploh (tudi pri neverificiranih programih, kjer izobrazbene zahteve niso določene ali pa jih vsaj nihče ne nadzoruje) ali pa ...

Očitno je, da je formalna izobrazba ob stal-

nem strokovnem izpolnjevanju to, kar po mnenju večine učiteljev zadostuje. Prvo lahko rešujemo z zakonom, o drugem pa bi morali razmisliti, saj stalno izpopolnjevanje zahteva tudi neke vrste stalno spremljanje. Morda je rešitev v obnovljivih licencah? Zanimivi so tudi predlogi o stalni zaposlitvi osebja, kar pa bi za marsikatero ustanovo predstavljalo velik problem. Res pa je tudi, da je vprašanje, ali je dobro, da imajo ustanove, ki izvajajo zelo veliko tovrstnega izobraževanja, večinoma zunanje sodelavce.

NAMESTO SKLEPA

Namen tega prikaza ni, da bi delali zaključke, ali in kaj je treba v izobraževalnih programih za jezikovno izobraževanje odraslih spremeniti ali dopolnjevati. To bodo storili tisti, ki bodo kot eksperti proučili program, rezultate tega anketiranja in druga strokovna gradiva. Vsako drugo sklepanje bi bilo nestrokovno prevzemanje njihove vloge. Namen tega prikaza je bil kar najbolj verno prikazati, kaj, ne zanemarljivo velika, skupina učiteljev meni o teh programih, kakšne so njihove praktične izkušnje, kaj jih moti in česa za vsako ceno ne bi hoteli pogrešati. Rezultati so namenjeni tudi njim, da bodo svoje ugotovitve lahko primerjali z drugimi, da bodo morda dobili kak napotek ali idejo. Prikaz namenjamo tudi tistim, ki se ukvarjajo z verifikacijo teh programov in njihovih izvajalcev. Zaključujemo pa ga z besedami samih anketirancev, ki so nam jih namenili na koncu anket:

- Posodobitev teh programov je nujna, da bomo lahko uskladili naše delo s programom. Pri delu smo učitelji te programe že zdavnaj presegli.
- Sodelujem tudi kot ocenjevalec na maturi. Angleške programe tako zelo dobro poznam, učim na strokovni šoli in mislim, da so naši programi in učbeniki izredno dobro pripravljani.
- Koncept sedanjega programa je dober, če ga institucija nenehno posodoblja in sproti aktualizira, kar naj se odraža tudi pri sprotnem in končnem preverjanju.
- Ni vsaka noviteta dobra, kot tudi ni vse staro zanič!
- Glede na precejšnje zastarelost programa, ki ne ustreza oziroma ne sledi razvoju na po-

dročju izobraževanje odraslih, menim, da bi bilo najprej potrebno napisati nov program in šele nato učitelje spraševati za mnenje (o novem, prenovljenem programu).

- Dobro bi bilo, če bi sklicali sestanek izvajalcev verificiranih jezikovnih programov in da bi program oblikovali ljudje iz prakse. Pomembno je tudi, da so oblikovalci programa iz različnih regij oz. izobraževalnih ustanov.

- Poleg dobrega programa bi bilo potrebno poskrbeti tudi za boljše pogoje dela, za primerne učilnice, AV-sredstva – brez tega še tako dobri programi zvedenijo.

¹ Po že omenjenemu členu zakona so to programi za zviševanje splošnoizobraževalne in kulturne ravni prebivalstva, funkcionalno opismenjevanje, spolnjenjevanje znanja za delo in poklic, za izobraževanje in usposabljanje brezposelnih, izobraževanje za demokracijo, učenje tujih jezikov, učenje slovenskega jezika za tujce, izobraževanje za kvaliteto življenja, izobraževanje za uveljavljanje posebnih pravic manjšin in odraslih s posebnimi potrebami in posebnih skupin ter drugo splošno izobraževanje odraslih.

² V besedilu uporabljamo izraz verificirani izobraževalni program, ki se je v izobraževanju odraslih uveljavil pri tistih izobraževalnih programih, ki so sprejeti na način, določen z zakonom, in dajejo javno veljavno izobrazbo ali znanje, potrjeno z javno veljavno listino. Izraz ni najboljši, je pa v praksi zelo uveljavljen. Če bi ga nadomestili z izrazom »javni program«, lahko pride do zmede, ker se v zadnjem času ta izraz uporablja tudi za izobraževalne programe, ki niso nujno javno sprejeti/potrjeni, pač pa se (so)financirajo iz javnih sredstev.

³ Vsi omenjeni izobraževalni programi so sestavljeni po enotni metodologiji – še več: večina besedila je identična, razlike so le v poglavju o slovničnih strukturah. Zato v nadaljevanju za vse obravnavane izobraževalne programe večkrat uporabljamo kar ednino, npr. »program določa ...«

⁴ Tu je v izobraževalnem programu prvič uporabljen izraz »stopnja«. Glede na to, kar smo že povedali o organizaciji izvedbe izobraževalnega programa, predvidevamo, da se izraz uporablja kot ekvivalent za semester. Z drugimi besedami bi to pomenilo, da so zaključni testi predvideni ob koncu vsakega semestra.

⁵ Npr.: izbirni test obsega 45 struktur, pisni sestavek mora obsega vsaj 1 stran A4 formata, pri čemer kandidat izbira med petimi temami iz družbenega delovanja in osebnega življenja.

⁶ Razmejitev med vlogo učiteljev in zunanjih sodelavcev iz besedila izobraževalnega programa ni razvidna. Predvidevamo, da so z učitelji mišljeni tisti učitelji, ki so v rednem delovnem razmerju v izobraževalni organizaciji, zunanji sodelavci pa so prav tako učitelji, le da niso zaposleni v izobraževalni organizaciji. Tako sklepanje je mogoče na podlagi opisa, kakšne izobrazbene pogoje morajo izpolnjevati.

⁷ Od tega dveh anket nismo mogli upoštevati, ker sta respondentata navedla, da ne poučujeta v teh izobraževalnih programih, mi pa smo poučevanje v njih opredelili kot kriterij za sodelovanje v anketi.

⁸ Pri prikazu rezultatov anketiranja je treba upoštevati, da vsi anketiranci niso odgovorili na vsa vprašanja, zato se pri posameznih vprašanjih pojavlja tudi drugačno skupno število odgovorov.

⁹ V tem sestavku navajamo samo najpomembnejše rezultate. Z vsemi rezultati so seznanjeni člani ekspertne skupine pri programski kurikularni komisiji, na vpogled pa so tudi v arhivu ACS.

¹⁰ Glej npr. članek dr. Roberta Krofliča: Kurikulum. Raznovrstnost kurikularnega načrtovanja. *Andragoška spoznanja*, 1/97.

¹¹ Tri anketiranke pa so menile, da program dejansko bolje opredeljuje globalne izobraževalne cilje in da jih vprašanje v anketi ne povzema ustrezno. Z njimi bi se bilo mogoče strinjati, če gledamo program v celoti, saj se cilji izobraževanja v različnem besedilu deloma pojavljajo v več poglavjih (npr. dela in naloge, za katera usposablja program, učni načrt ipd.), kar kaže na precejšnjo metodološko nedoslednost pri izdelavi programa.

¹² Izhodišča za kurikularno prenovu izobraževanja odraslih in za oblikovanje programov za izobraževanje odraslih. Področna kurikularna komisija za izobraževanje odraslih, julij 1997.

¹³ Nekateri, ki so se zanjo navdušili, so pripisali, da jo podpirajo, pri čemer naj za pridobitev potrdila o aktivnem znanju tujega jezika ostane dolžina programa 450 ur, smiselno pa bi bilo imeti tudi krajše verificirane programe, s katerimi bi si udeleženci pridobili potrdila o opravljeni usposobljenosti za sporazumevanje v vsakdajšnjih situacijah ipd., če bi to želeli (model bi lahko bil podoben angleškemu). Dobro bi bilo razmisliti o uvedbi t. i. certifikatnega sistema, v katerem bi lahko udeleženci dobili verificirano potrdilo že po npr. 200 urah učenja tujega jezika. To naj bi bila možnost za tiste, ki si to želijo. S tem bi izboljšali ponudbo.

¹⁴ Angleščina: *The New Cambridge English Course. Student 1, 2, 3, 4. Practice and Key 1, 2, 3, 4.* (Cambridge University Press) – *Person to Person* (BBC, Linguarama) – *Progress to First Certificate* (Cambridge) – *Grapevine 1, 2, 3* (učbeniki, delovni zvezki, AV-kasete – Oxford University Press – Hutchinson: *Pre-intermediate, Intermediate* (učbeniki, delovni zvezki, AV-kasete – Oxford University Press – *First Certificate Masterclass* (učbenik, delovni zvezek, AV-kasete – Oxford University Press – *Reward: Pre-intermediate* (Oxford) – *Headway: Pre-intermediate, Intermediate, Upper-intermediate* (Oxford University Press) – *Fowler: Test and Practice your English* (Walton on Thames, Edinburg). Nemščina: *Velkaverb: Deutsch Perfect 1–4* (DZS, Ljubljana) – *Sprachkurs Deutsch 1–7* (Frankfurt) – *Themen neu 1–3* (Max Hueber Verlag) – *Deutsch aktiv* (Berlin) – *Vorderwulbecke: Blick auf Deutschland* (Stuttgart) – *Baltzer: Alles gute!* (Berlin) – *Muster-Čenčur: Beremo nemško* (CZ, Ljubljana) – *Duden (bungen)* (Mannheim) – *Vorderwulbecke: Stufen international* (Stuttgart) – *Eichheim: Mit Erfolg zum Zertifikat* (München) – *Sichtwechsel: Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung* (Stuttgart) – *Muster-Čenčur: Nemška slovnica po naše* (CZ, Ljubljana); *Unternehmen Deutsch* (München). Italijanščina: *Katerinov: La lingua italiana per stranieri* (Perugia); *Buongiorno 1–2* (DZS, Ljubljana) – *Imparare dal vivo* (Roma) – *Chiuhiu: In Italiano* (Perugia) – *Lenassi: Studiamo insieme* (Reka). Za francoščino nismo dobili konkretnih podatkov. (Podatki niso navedeni bibliografsko, ker na tem mestu ni mogoče navajati vseh avtorjev in izdaj; napisali smo le tiste podatke, ki so pomembni za razpoznavanje učbenikov, ki se najpogosteje uporabljajo.)

NACIONALNI PROGRAM IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Vsebinske podlage za določanje strateških in operativnih ciljev

Olga Drofenik
vodja projekta
Nacionalni
program izobraže-
vanja odraslih
Andragoški center
Slovenije

V prispevku bomo predstavili vsebinske podlage¹ za določanje strateških in operativnih ciljev nacionalnega programa izobraževanja odraslih. Povzeli smo jih iz:

- raziskave Odločilni globalni dejavniki razvoja Evropske skupnosti (v nadaljevanju EU) po letu 1992 (I),
- izidov Okrogle mize evropskih industrialcev 1995 (II),
- usmeritev razvoja izobraževanja v Beli knjigi EU in skupnih temeljev razvoja izobraževanja v državah Organizacije za ekonomski razvoj in sodelovanje (v nadaljevanju OECD) (III),
- Deklaracije in Akcijskega načrta Svetovne konference o izobraževanju odraslih, Hamburg, julija 1997 (IV),
- Sporočila ministrov OECD, Pariz, 1996 (V),
- umestitve vloge izobraževanja odraslih v slovenskih razvojnih dokumentih (VI),
- koncepcije in strategije vseživljenjskosti učenja (VII)

in ob tem upoštevali izbrane kazalnike o razvoju izobraževanja odraslih v zadnjem desetletju (VIII).

GLOBALNI DEJAVNIKI RAZVOJA EVROPE

V raziskavi Odločilni globalni dejavniki razvoja Evrope po letu 1992 (The European Challenges Post, 1993) je dvanajst državnih inštitutov² in precej predstavnikov poslovnega sveta opredelilo odločilne »dejavnike oblikovanja« dolgoročne prihodnosti Evropske skupnosti in njenih članic. Po mnenju državnih inštitutov bodo oblikovali prihodnost Evrope ti globalni dejavniki:

- Solidarnost in družbena enakost: temeljni

problem sodobnih razvitih družb ni doseganje večje storilnosti, temveč ohranjanje in ustvarjanje dovolj visoke stopnje družbenega povezovanja. Tradicionalne oblike solidarnosti usihajo, novih še ni ali pa jih ne znamo identificirati. Urejanje trga je socialno dezintegrativno, posameznika izloča in preprečuje možnosti socialne identitete. Doseganje soglasja med socialnimi partnerji o socialni solidarnosti je lahko učinkovito sredstvo proti razdelitvi družbe³ na tiste, ki so zaposleni na primarnem, in druge, ki so zaposleni na sekundarnem trgu delovne sile, ali so brezposelni; med mladimi in starejšimi; med avtohtonimi in priseljenimi prebivalci, med takimi, ki imajo dovolj temeljnega znanja za spreminjanje poklicev, za ekonomsko dejavno in socialno neodvisno življenje, in takimi, ki tega znanja nimajo.

– Ekonomski dejavniki (mednarodna tekmovalnost, tehnološki napredek, prenos tehnologij, hitrejši pretok informacij), kulturni (nove družbene prioritete, demografske spremembe, migracijski tokovi, narodna identiteta, varstvo okolja) in politični dejavniki (včlenjevanje v evropske povezave, procesi političnega odločanja, potreba po povečanju udeležbe prebivalstva pri odločanju, nujnost razvoja novih oblik demokratičnega odločanja).

Pri vseh globalnih dejavnikih imajo po mnenju inštitutov ključno vlogo izobraževanje, usposabljanje in informatika.

V vrsti poročil iz poslovnega sveta so ugledni predstavniki evropskega gospodarstva spregovorili o uresničevanju skupne evropske vizije. Poslovneži sprejemajo t. i. socialni model kapitalizma, po katerem je socialno zdravje cilj, ekonomsko zdravje pa poglavitno sredstvo za

Ključno vlogo v razvoju Evropske skupnosti bo imelo izobraževanje.

doseganje tega cilja. So pa povsem pragmatični, doseči želijo neko sprejemljivo konkurenčnost na svetovnem trgu (ne razmišljajo toliko o tekmovalni prednosti, kakor o tem, kako doseči raven svojih tekmecev (Japoncev in Američanov); najpogosteje omenjajo štiri področja: izboljšanje infrastrukture (ceste, železnice, energetika in telekomunikacije, infrastrukturne storitve, informacijsko omrežje), tehnologijo, več inovacijskih procesov in gospodarski razvoj. Pri tem poudarjajo vlogo izobraževanja, usposabljanja in učenja jezikov.

Razlika med pričakovanji in napovedmi, med inštituti in poslovnimi je v tem, da imajo inštituti vizijo prihodnje Evrope. Ta zajema po besedah J. Delorsa, ki je napisal uvod k poročilu o raziskavi, tekmovalnost, ki se ne meri zgolj s stališča storilnosti posameznih podjetij, temveč s kvalitetnimi merili, kakor so standard izobraževalnega sistema, kakovost družbenega dialoga, raven infrastrukturnih storitev. Poslovni svet pa gleda na prihodnjo Evropo bolj pragmatično: vidi jo v razvijanju skupnega evropskega trga, ustvarjanju čezevropskih omrežij, sodelovanju pri raziskovalnem delu, izboljšavah v usposabljanju delovne sile. Poslovneži menijo, da je zagotavljanje usposabljanja in vseživljenjskega učenja bistvenega pomena in ne more biti prepuščeno zgolj skrbi državnih in regionalnih oblasti. Prepričani so, da sta temeljno izobraževanje in vseživljenjsko učenje poglobitnega pomena za evropsko gospodarsko blaginjo. Niso pa si edini v tem, kdo naj prevzame odgovornost za ta področja.

V inštitutih posameznih držav poudarjajo, da so ekonomija, tehnološke inovacije in kultura medsebojno odvisna področja, ki se skupno razvijajo, pri tem pa ima pomembno vlogo izobraževanje (Belgija); da se vrednote z izo-

brazevanjem preusmerjajo od materialističnih (zadovoljevanje primarnih potreb) in tradicionalističnih (tradicionalna družinska povezanost) k nematerialnim in bolj individualističnim.

Da sta solidarnost in družbena enakost evropski vrednoti, potrjujejo tudi javnomnenjske raziskave o enakosti in svobodi. Evropske države dajejo prednost enakosti, zanjo je odgovorna tudi vlada, medtem ko je npr. v ZDA svoboda veliko pomembnejša od enakosti ali vloge države pri njenem zagotavljanju.

OKROGLA MIZA EVROPSKIH INDUSTRIALCEV

V pogovoru za Okroglo mizo evropskih industrialcev (1995), v njem so sodelovali tudi rektorji evropskih univerz, so direktorji vodilnih podjetij in ustanov odgovarjali na vprašanje, kaj mislijo o prihodnjem šolskem kurikulumu. Njihovi odgovori so bili daleč od želja po iskarnju poklicno usposobljenih specialistov. Poudarili so široko humanistično izobraževalno filozofijo. Zagovarjajo vsestransko izobrazbo (liberal education), strukturirano okrog treh ključnih področij kot spiralo, ki poteka v vseh človekovih obdobjih, od otroštva do pozne starosti. Takšna področja so:

- matematika, znanost, tehnologija (naravoslovje),
- humanistika,
- ekonomija, družboslovje.

To je seveda daleč od tega, kar uveljavljajo predstavniki iz sveta kapitala in dela, ki jih zanimajo usposobljenost v matematiki, pisanju in komunikaciji ter analitične spretnosti (tako imenovano temeljno znanje in usposobljenost).

Tudi v vseh drugih dokumentih mednarodne organizacije (OECD, EU, Unesco) napovedujejo, da bo postala Evropa (svet) učeča se skupnost, ki postavlja pred izobraževanje tri temeljne zahteve: socialno integracijo, povečevanje zaposljivosti, gospodarske neodvisnosti in učinkovitosti ter razvijanje znanja in usposobljenosti za »celostni razvoj posameznika in obvladovanje lastne usode (Učenje skriti zaklad, 1996: 93)«. Navajajo tudi vsebinska področja, kot so matematično analitične spretnosti, informacijsko in dokumentacijsko znanje, znanje s področja umetnosti, zdravja,

Javno mnenje o enakosti, svobodi in vlogi države: odstotek odgovorov za	Kaj je pomembnejše:		Ali mora enakost zagotoviti vlada?
	enakost	ali svoboda?	
ZDA	20	72	28
Velika Britanija	23	69	63
Italija	45	43	81
Nemčija	39	37	56
Španija	39	36	-
Francija	32	54	-
Madžarska	-	-	77
Nizozemska	-	-	64

Vir: The European Challenges Post - 1992: 31

državlanskih pravic, okolja, spretnosti izražanja in komuniciranja, kulturne dediščine, kulture miru, zdravja, varovanja okolja itn.

AKCIJSKI NAČRT ZA PRIHODNOST

Temeljne zahteve in naloge izobraževanja odraslih razčlenjuje Akcijski načrt za prihodnost, ki ga je sprejela Peta mednarodna konferenca o izobraževanju odraslih v Hamburgu leta 1997 v 10 izhodiščnih temah in njihovi povezanosti/soodvisnosti z učenjem in izobraževanjem odraslih:

- povečevanje demokracije z bistvenim izboljšanjem okoliščin za učenje, s povečanjem priložnosti državljanov za participacijo, za povečevanje produktivnosti in z ukoreninjenjem kulture enakopravnosti in miru;
- izboljšanje razmer za učenje odraslih in njegove kakovosti;
- zagotavljanje splošne pravice do pismenosti in temeljnega izobraževanja odraslih;
- zagotavljanje enakih možnosti za učenje in enakopravnosti med spoloma, krepitev priložnosti za ženske;
- spreminjajoči se svet dela (zagotovitev preživetja, družbene blaginje, kakovosti življenja);
- varovanje okolja, zdravja, razvoja prebivalstva;
- kulturni razvoj, vloga javnih občil in informacijske tehnologije;
- možnosti izobraževanja za vse; za različne skupine prebivalcev (starejši, migranti, priseljenci, odrasli s posebnimi potrebami, obsojenci);
- ekonomika izobraževanja (izboljšanje financiranja izobraževanja odraslih);
- povečevanje mednarodnega sodelovanja in solidarnosti.

SPOROČILO MINISTROV OECD

Za naše razmere, razvojne ambicije in strateške cilje razvoja izobraževanja odraslih je temeljnega pomena Sporočilo ministrov OECD (OECD 1996: 21–24). Na konferenci v Parizu, januarja 1996, so ministri obravnavali vprašanja, zakaj je vseživljenjsko učenje ključno za nadaljnji razvoj držav OECD. V posebnem sporočilu za javnost so določili

dve področji, na katerih je treba ukrepati, in sicer:

- osnove/podlage za vseživljenjsko učenje, ki jo zagotavljajo predšolski in šolski izobraževalni sistemi;
- vseživljenjsko učenje po začetnem izobraževanju, kjer bo treba še veliko storiti.

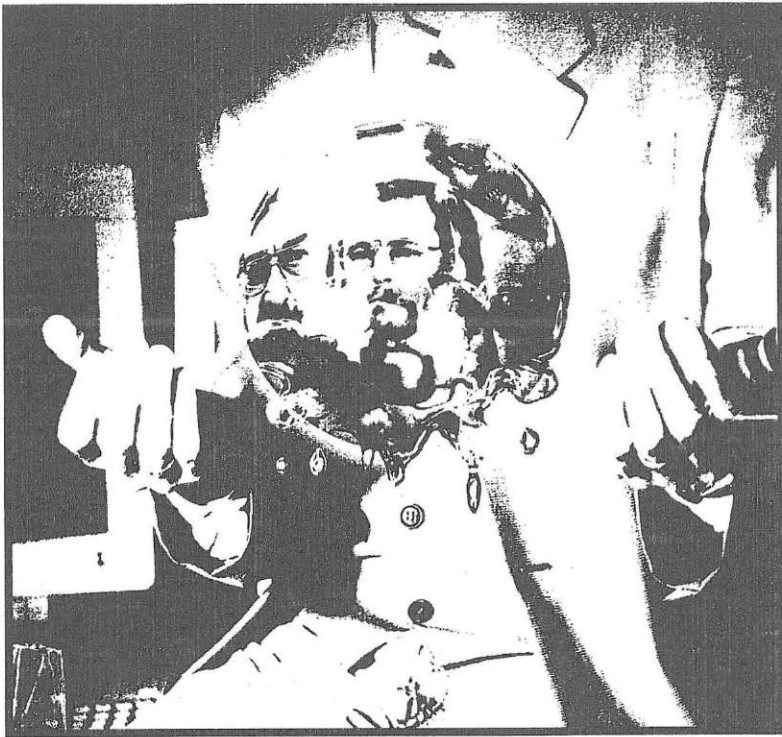
Sporočilo za javnost zajema štiri temeljne točke:

- »zavedamo se ključnega pomena vseživljenjskega učenja za bogatejšo osebno življenje, hitrejšo ekonomsko rast in ohranjanje družbene povezanosti;
- strinjamo se s strategijami za vpeljevanje vseživljenjskega učenja:
 - razvito predšolsko izobraževanje in izobraževanje mladine, ki daje temelje za učenje v vseh obdobjih in okoliščinah;
 - razvite poti za povezovanje učenja in dela in prehajanje med obema;
 - spremenjena vloga in odgovornost vlad, socialnih partnerjev, razvite spodbude za posameznike, delodajalce in vlade za investiranje v vseživljenjsko učenje;
- potrebujemo učinkovitejša pota za to, da bomo ponudili vsakemu državljanu priložnost za učenje;
- cilj je ambiciozen, vendar si ne moremo privoščiti, da si ne bi prizadevali za njegovo uresničevanje«.

STRATEGIJA RAZVOJA SLOVENIJE

Temeljne prvine iz vseh naštetih dokumentov lahko najdemo tudi v dokumentih razvoja Slovenije. Strategija gospodarskega razvoja Slovenije (Potočnik, 1995) uvršča med ključne cilje hitrejšo gospodarsko rast z razvojnim dohitevanjem razvoja razvitih evropskih držav, večjo tekmovalnostjo, včlenjevanje v evropske povezave in »trajno obstojnost gospodarskega razvoja z okoljskega, socialnega in nacionalno kulturnega vidika«. Določa štiri temeljne razvojne dejavnike: človeški dejavnik, fizični kapital, tehnološki napredek in podjetništvo. Kar zadeva razvojne spodbude ima izobraževanje pglavitno vlogo med dejavniki, ki vplivajo na oblikovanje človeškega kapitala in njegov razvoj.

Našo strategijo lahko povežemo z ministrskim sporočilom za javnost iz Pariza v tistih delih besedila, o katerih je govor o »izobraževanju mladih za doseganje različnih stopenj formalne izobrazbe« ter »izobraževanju odraslih in neformalne oblike izobraževanja« (Potočnik, str. 72 in 73). Poudarja tudi druge de-



javnosti, kot so vzgoja v družini, kultura, telesna kultura in zdravstvo, ki vplivajo na proizvodno in storitveno dejavnost, nujne pa so tudi za zadovoljevanje osebnih potreb ljudi, ohranjanje in razvijanje človekovih sposobnosti ter večje sodelovanje odraslih v dejavnem življenju. Med najpomembnejšimi nalogami strategije gospodarskega razvoja sta tudi »zavzemanje za enakost med ljudmi« ter razvijanje kolektivnega dogovarjanja in participacije v upravljanju (str. 31, 32). Razvojni scenarij (t. i. razvojni scenarij Plus) naj bi ekonomska politika podprla tudi z novimi državnimi investicijskimi programi, ki bi bili usmerjeni v izo-

brazhevanje, tehnološki razvoj, raziskovalno in razvojno dejavnost, v gospodarsko infrastrukturo in sanacijo okolja (Strmšnik, 1995).

Nacionalni raziskovalni program (MZT, 1996) prednostno obravnava povečevanje uporabe znanja za gospodarski, socialni, kulturni in okoljevarstveni razvoj Slovenije.

Strokovne podlage za pripravo nacionalnih programov na drugih družbenih in gospodarskih področjih (Strokovne podlage za nacionalni program izobraževanja odraslih, Izobraževanje odraslih v drugih nacionalnih..., 1995) vsebujejo določila o izobraževanju odraslih, in to ne le za zaposlene na svojem

področju, temveč tudi za prebivalce, ki uporabljajo storitve zaposlenih na teh področjih, v različnih vlogah, kot npr.:

- širjenje kulturne vzgoje in kulturnega izobraževanja, obveznost kulturnih ustanov, da z andragoško dejavnostjo širijo zanimanje za našo kulturno dediščino in njeno kulturno vrednost, razvijanje splošne zavesti o pomenu kulturne dediščine, razvoj ljubiteljske kulture;
- preventivno zdravstveno izobraževanje,
- izobraževanje delovne sile v kmetijstvu, izobraževanje za varovanje gozdov;
- izobraževanje za skladnejši regionalni razvoj itn.

IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH V PODROČNI ZAKONODAJI

Poleg delovne in socialne zakonodaje, ki določata pravice in obveznosti zaposlenih in brezposelnih do izobraževanja, vsebuje določila o izobraževanju odraslih še 347 veljavnih zakonov (Strokovne podlage za nacionalni program izobraževanja odraslih: Analiza veljavnih..., ACS, 1995). Ti zakoni večidel urejajo pogoje izobrazbe in strokovne usposobljenosti, ki jih morajo izpolnjevati zaposleni (95,2 % zakonov), da lahko opravljajo delo (ti programi niso predmet urejanja nacionalnega programa izobraževanja odraslih). Zajemajo tudi določbe o splošnem izobraževanju/prosvetljevanju za ozaveščanje o vprašanjih, pomembnih za razvoj teh področij (npr.: urejanje prostora in varstva okolja, varovanje zdravja). Tovrstno izobraževanje bo urejal nacionalni program izobraževanja odraslih. Izobraževanje urejajo tudi konvencije Mednarodne organizacije dela (Konvencije št. 140, 142, 168), katerih podpisnica je Slovenija ali pa bo to še postala.

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE ZA VSE

Izobraževanju odraslih pripisujejo torej v Evropi in pri nas pomembno razvojno vlogo, pričakovanja pa bo lahko upravičilo le z uveljavljanjem koncepta in strategije »vseživljenjsko učenje za vse«.

Ta koncept je pri nas že »priznan« v zahtevi po nenehnem poklicnem izobraževanju, ki ga zahtevajo znanstveni in tehnološki napredek ter spreminjanje proizvodnih procesov zaradi

Uveljavljanje strategije vseživljenjskega učenja razbija tradicionalno šolo.

povečevanja tekmovalnosti slovenskega gospodarstva. Toda zasnova in strategija vseživljenjskosti pomenita več – uveljavljanje »večrazsežnostnega izobraževanja«: učenje za »živo udeležanje državljanstva«, posameznikov »celostni razvoj«, »vedenje o življenju z drugimi«, »osebno ustvarjalnost«, preprečevanje neenakosti v možnostih izobraževanja (Učenje: skriti zaklad 1995: 93–95).

To »večrazsežnost« lahko uresničujemo le s koncepcijo in strategijo vseživljenjskosti učenja, ki zagotavlja:

- razvoj človekovih zmožnosti; spodbuja posameznike in jim daje »moč, da si pridobivajo znanje, vrednote in spretnosti, ki jih bodo potrebovali vse življenje in jih bodo uporabljali z zaupanjem, ustvarjalnostjo in veseljem v vseh vlogah, okoliščinah in okoljih« (Unesco, 1997);

- razvoj znanja in usposobljenosti za gospodarski, tehnološki, kulturni in socialni razvoj na vseh ravneh zahtevnosti, spoštovanje človekovih pravic, razvoj demokracije, ekonomsko učinkovitost podjetij in gospodarstva;

- zmanjšanje in odpravljanje družbene zapostavljenosti nekaterih skupin prebivalstva;

- spodbude za razvoj družbenopovezovalnih dejavnosti v lokalnem okolju.

Uresničevanje te strategije prinaša spremembe v celoten vzgojno-izobraževalni sistem: korenite spremembe v izobraževanje in delo učiteljev, vnovično definiranje izobraževalnih vsebin in učnih procesov (ne zaradi družbenih in gospodarskih sprememb, temveč zaradi perspektiv vseživljenjskega učenja); tesnejše povezovanje in večjo enakost pri vrednotenju poklicnega in splošnega izobraževanja, razvijanje zanimanja in sposobnosti ter motivacije za učenje pri vseh ljudeh v vseh življenjskih obdobjih, bistveno več denarja in prerazdelitev virov in porabe denarja.

Te spremembe seveda vnašajo nemir v tradicionalno izobraževalno okolje. Razumsko slepilo, da lahko šola sama, četudi bo še tako dobro »prenovljena«, zadosti vsem potrebam po izobraževanju, se je že precej razblinilo. Vendar pa se v praksi, politiki in ukrepih za pospeševanje razvoja izobraževanja odraslih uveljavlja predvsem »vseživljenjsko učenje« za potrebe poklica in zaposlitve in manj za potrebe na drugih področjih človekovega življenja in dela.

Z izbiro in predstavitvijo podlag za določanje strateških in operativnih ciljev nacionalnega programa izobraževanja odraslih smo želeli pripraviti prostor za dvoje:

- za uveljavljanje prepričanja, da je vseživljenjsko učenje bistvena, in ne le instrumentalna vrednota; za uveljavljanje potrebe po splošnem dostopu do izobraževalnih priložnosti in za priznavanje pomena neformalnega izobraževanja;

- za uveljavljanje enakopravnejšega obravnavanja obeh vlog izobraževanja: produktivne vloge, ki jo kvantitativno merimo s finančnimi donosi (do 25 % višja ekonomska rast); potrošne vloge, pri kateri so finančni in nefinančni donosi težko izmerljivi. Pokažejo pa se v delovanju družine, posameznika, v strpnosti in razumevanju drugačnosti, bogatenju tradicije in kulture, v kakovosti življenja, načinu preživljanja prostega časa, večjem vključevanju starejšega prebivalstva v aktivno prebivalstvo in tudi v zaposlovanje (Kidrič, 1995); ta vloga je dejansko potisnjena na obrobje družbenega zanimanja ali ukrepanja kot osebna zadeva posameznika.

Tako kakor mora pri izobraževanju mladih šola razvijati spomin in mišljenje, občutek za lepoto, sposobnost vrednotenja in presojanja, fizične zmogljivosti in sposobnosti sporazumevanja, tako mora izobraževanje odraslih dajati znanje in usposabljanje ne samo za gospodarski razvoj, ampak tudi za politično in kulturno vrednotno dimenzijo (Kovač, 1995: 31): razvijanje temeljnih demokratičnih vrednot, samozaupanje, obvladovanje lastne usode pri delu in v širši skupnosti, uveljavljanje javne morale družbenih in gospodarskih sprememb.

Na načelni ravni in pri ciljnih vzgoje in izobraževanja tako mladine kakor odraslih najdemo vse vidike, v izpeljavi načel pa se ta celotnost zmeraj znova izgublja. Zato smo v vsebinskih izhodiščih za oblikovanje ciljev nacionalnega programa izobraževanja odraslih postavili v ospredje pomen izobraževanja odraslih v njegovih socialnih in kulturnih razsežnostih, torej vlogo, ki mu jo priznavajo tudi razvite zahodnoevropske države in njihov poslovni svet, pa tudi naša strategija gospodarskega razvoja.

Prihodnjič bomo predstavili smeri razvoja izobraževanja odraslih in njegov zdajšnji položaj s stališča uresničljivosti strateških in operativnih ciljev, ki jih določamo v strokovnih podlagah za nacionalni program tega področja.

LITERATURA

Akcijski načrt za prihodnost (1997). Peta mednarodna konferenca o izobraževanju odraslih, Hamburg.

Dokumenti mednarodnih organizacij: OECD, Documents, Centre for Educational Research and Innovation, Learning Beyond Schooling, New Forms of Supply and New Demands (1995), Paris, OECD Publications. White Paper on Education and Training, Teaching and Learning, Towards the Learning Society (1995), Evropska zveza. Medium – Term Strategy 1996-2001 (1995), Unesco, Paris.

Drofenik, O.; Pretnar Z. (1996). Izobraževanje odraslih v drugih nacionalnih programih, Strokovne podlage za nacionalni program izobraževanja odraslih. Ljubljana, ACS. European Challenges Post – 1992 Shaping Factors, Shaping Actors (1993) ur.: Jacquemin, A. and Wright, D.

Gorz, A. (1989). Critique of Economic Reason, London, Verso.

Kidrič, D. (1995). Socialnovarstvena mreža. V: Prostor, okolje, socialna varnost. Strategija gospodarskega razvoja, Zavod za makroekonomske analize in razvoj.

Kovač, B. (1995). Izhodiščne vrednote in izzivi gospodarskega razvoja Slovenije. V: Utemeljitev, vrednote in cilji. Strategija gospodarskega razvoja. Zavod za makroekonomske analize in razvoj.

Lifelong Learning for All, Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996, Organisation for Economic Cooperation and Development, 1996.

Pirnat, R. et al (1995). Analiza veljavnih slovenskih zakonov, ki urejajo problematiko izobraževanja odraslih. Strokovne podlage za nacionalni program izobraževanja odraslih, Ljubljana, ACS.

Potočnik, J.; Senjur, M.; Štiblar, F. (1995). Približevanje Evropi – rast, konkurenčnost in integriranje. Strategija gospodarskega razvoja, Zavod za makroekonomske analize in razvoj.

Sočan, L. (1995): Konkurenčnost. V: Splošni pogoji za gospodarski razvoj. Strategija gospodarskega razvoja. Zavod za makroekonomske analize in razvoj.

Strmšnik, I.; Jevševar, J. (1995). Scenarij gospodarskega razvoja Slovenije do leta 2000. Strategija gospodarskega razvoja. Zavod za makroekonomske analize in razvoj.

Svetlik I. (1995). Zaposlovanje in gospodarski razvoj. V: Faktorji gospodarskega razvoja. Strategija gospodarskega razvoja. Zavod za makroekonomske analize in razvoj.

Učenje: skriti zaklad, Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za enainvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco (1996). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.

¹ Vsebinske podlage je obravnaval Strokovni svet za izobraževanje odraslih na svoji seji, maja 1997. leta. Predstavljene so bile tudi v Tednu vseživljenjskega učenja '97 na strokovnem srečanju v ACS.

² Iz Belgije, Danske, Francije, Nemčije, Grčije, Irske, Italije, Luksemburga, Nizozemske, Portugalske, Španije in Velike Britanije.

³ Gorz (Gorz 1989: 225-226) napoveduje, da se bodo kljub precejšnjim spremembam v ideologiji, organizaciji in distribuciji dela dozrajšnje usmeritve poznale v družbeni oblikovanosti, ki se bo zelo razlikovala od te, ki jo zahteva modernizacija, pravzaprav vsestranska izurjenost. Prihodnost bo, po njegovih napovedih, aktivno prebivalstvo razdelila takole:

- 25 % usposobljene (skilled) delovne sile bo imelo redno zaposlitev v velikih podjetjih in bo zavarovanih s kolektivno pogodbo o plačah;

- 25% bo obrobni delavcev z nezanesljivo, slabo plačano službo, ki ne zahteva kvalifikacije, njihova zaposljivost se bo spreminjala po željah njihovih delodajalcev in fluktuaciji na trgu delovne sile;

- 50 % bo delno zaposlenih, nezaposlenih in marginaliziranih delavcev, ki bodo posegali po priložnostnih, sezonskih in občasnih zaposlitvah (Gorz jih na primeru novih delovnih mest v ZDA (od 13 do 15 milijonov v 10-letnem obdobju) na področju osebnih storitev (varuške, nočni varnostniki, snažilke, natakariji, osebe v lokalih s hitro hrano, strežniki v bolnišnicah itn.) primerja z nekdanjimi sužnji in služinčadjo .

SPROSTITEV IN USTVARJALNOST V ŠOLI

(Helena Bizjak)

KNJIŽNE
NOVOSTI

V zadnjem času pogosto slišimo očitke, da v naših šolah učence preveč obremenjujemo. Predvsem pa se od učencev zahteva preveč učenja na pamet. Poudarja se namreč le racionalna sfera. Po drugi strani pa je čedalje očitnejše, da se mladi spoprijemajo s problemom razvrednotenja vrednot. Stare so zavrgli, toda tudi novih še ni, ki bi se jih lahko oprijeli in po katerih bi se ravnali. Tako se je mlada generacija znašla v precepu, v nekakšnem praznem prostoru, kjer le redki posamezniki najdejo izhod. In kako v takšnih nenaklonjenih časih izboljšati kvaliteto bivanja?

Knjiga Helene Bizjak nam omogoča svojevrsten vpogled v zadevno problematiko, začenši z razpravo o celostni vzgoji človeka. Skozi posamezna poglavja nas avtorica skuša pripeljati do spoznanja, kako pomembna je za človeka sprostitve. Lotila se je zapletene in ne-hvaležne ter še vedno v temo zavite razprave o polarnosti človekovega telesa.

Kako naj torej šola postane prijazna učencu? S pravo vzgojo. Avtorica zastopa stališče, da se vzgoja lahko začne šele, ko učitelj najde pot do mladostnikove notranjosti. V razmišljanje ponudi več vzgojnih oblik, pri čemer kaže še posebej poudariti vzgojo za mišljenje. Ni torej vseeno, kaj in kako mislimo. Od načina mišljenja je odvisno, ali spadamo med pesimiste ali optimiste.

Piše lahko, tako da se zdi še tako velika strokovnost dostopna vsakemu človeku. Avtoričin namen je predvsem seznaniti učitelje in vzgojitelje s tehnikami sproščanja in na tej podlagi predstaviti tudi metode za povečanje ustvarjalnosti.

V delu se čuti vpliv različnih kultur in vrst razmišljanja. Izhaja iz spleta pogledov na človeka, značilnih za zahodni svet, in pojmovanja človeka, značilnega za vzhodni svet, in se pri dotakne tudi religij obeh svetov. Tem se sploh ne skuša izogniti, kar je lahko morda za koga tudi moteče in predvsem nenavadno.

Posebej moramo opozoriti tudi na sestavo knjige. Vsebina je zajeta v treh zaokroženih delih in vsak odpira drug vidik problematike celostne vzgoje. V prvem delu govori o življenjski energiji in človekovem telesu ter bralcu predstavi morda malo nenavadno sliko človeka, pri čemer se čuti močan vpliv Steinerjeve waldorfske pedagogike. V drugem delu nam predstavi vaje ozaveščanja, kamor spadajo metode sproščanja, za izboljšanje spomina in še mnoge druge. V

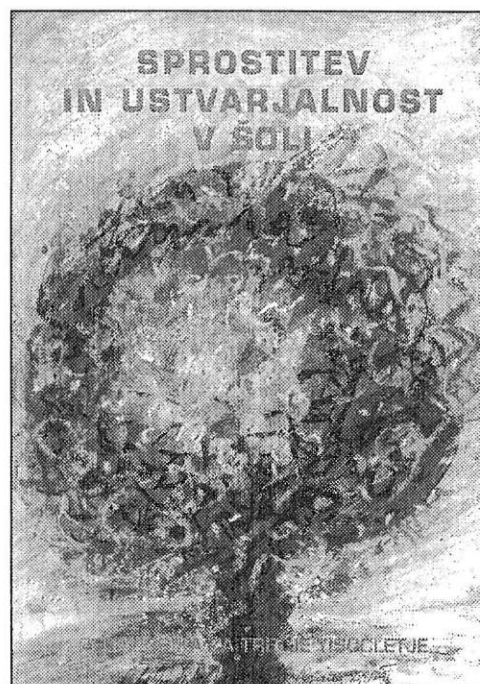
tretjem delu pa bralcu predstavi meditacijo kot način sprostitve in poudarja, kako lahko meditacijske metode uspešno uporabljamo v šoli. Knjigi je priložena tudi kaset.

Iz besedila je razvidno, da želi avtorica bralca prepričati, kako pomembna je sproščenost, o pomenu kratkih obdobij brez pritiskov za zdrav osebni razvoj učencev.

Knjiga je vpeta v naš čas. Zavod za šolstvo namreč že nekaj let namenja posebno pozornost celostni vzgoji v šoli. Delo Helene Bizjak odstira še eno pot k celostni vzgoji, zato jo lahko vsi tisti, ki se trudijo doseči cilj, uporabljajo kot priročno literaturo.

Njegova velika praktična vrednost pa je predvsem v velikem številu vaj in metod ter drobnih nasvetov, ki nam lahko pomagajo do sproščenega stanja. Delo je zanimivo že zaradi tega, ker predstavlja pravzaprav redko tematiko v strokovni literaturi, sproščanje v šolah.

mag. Daniela Brečko
Gospodarski vestnik



KAM S KNJIŽNICO ...

... V NACIONALNI PROGRAM IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH

Letos se mi je ponudila priložnost, da sem se udeležil Letnega posveta andragoških delavcev Slovenije (Nova Gorica, 12. in 13. maja) in tretje Andragoške poletne šole v Ajdovščini (od 9. do 13. junija).

Morda se še komu dozdeva, da vse to s knjižnicami in knjižničarstvom nima kaj dosti opraviti, a tako je vsekakor videti le na prvi pogled. Sam menim, da se pri nas sicer zavedamo tega, da je sodelovanje med knjižničarsko in andragoško stroko pomembno za obe strani, vendar pripominjam, da bi oblike sodelovanja, ki so brez dvoma že tu, kazalo utrditi in poglobiti. In sicer tako, da bi knjižničarji prepoznali priložnost za razvoj knjižnic v tesnejši povezanosti z andragoško stroko, ta pa bi morala dokončno prepoznati enkratno vlogo knjižnice pri učenju in izobraževanju odraslih oziroma pri razvoju lokalne skupnosti ter njenega kulturnega življenja.

Tako v knjižnicah skorajda nič ne vemo o tem, da se andragoška stroka že lep čas ukvarja s problematiko izobraževanja odraslih v lokalni skupnosti, kamor splošna izobraževalna knjižnica (o tej vrsti knjižnic govorimo) po definiciji spada. Na drugi strani pa je andragoška javnost premalo seznanjena s tem, da knjižnice že dolgo niso več le stavbe z zbirkami knjig, temveč se spreminjajo v informacijska središča, ki omogočajo svoboden dostop do množice informacij v različnih medijih, pomenijo prostor, kjer se ljudje srečujejo ne le fizično, temveč tudi na podlagi sodobne tehnologije. Skratka, knjižnica je že zdaj pomemben vir učenja in izobraževanja v lokalni skupnosti in ni več le ustanova, ki spodbuja k branju, čeprav je tudi to pomembno. In takšna knjižnica se pač mora vključiti v projekt, ki upošteva potrebe in razvoj njene lokalne skupnosti, saj bi bila nasprotno potisnjena na rob dogajanja v lastnem okolju, andragogi pa bi morali »izumiti« neko novo infrastrukturo, nekaj, kar s knjižnico že obstaja.

Tak razplet bi bil skrajno neugoden za knjižnico in tudi za andragoško stroko, predvsem pa za lokalno skupnost.

Trdim namreč, da lahko knjižnica kot informacijsko središče bistveno pripomore h kvalitetnejši ponudbi v izobraževanju odraslih in s tem k razvoju lastnega okolja. Da ne bo nespornost: nikakor nisem pozabil, da obstajajo ustanove, ki se z izobraževanjem odraslih strokovno ukvarjajo. Te so brez dvoma pomembne in vsaj nekatere med njimi imajo v svojem okolju (podobno kot knjižnice) tudi tradicijo in ugled. Njihov pomen je v tem, da oblikujejo določene programe za izobraževanje, omogočajo strokovno pomoč med izvajanjem teh programov oziroma pri učenju ... To je velik in nujno potreben del sistema – vendar ni vse. Knjižnica, ki ni tipična izobraževalna ustanova, vsega tega ne omogoča. Ponuja pa cel kup možnosti, na podlagi katerih se ljudje seznanijo z določenimi področji (se pripravijo na učenje) oziroma spremljajo spremembe in razvoj na tistih področjih, ki jih pač zanimajo (omogoča jim, da svoje znanje še poglobijo, razširijo svoje obzorje ...). In tudi to je učenje. Tega klasične izobraževalne ustanove ne morejo omogočiti. Vsaj ne tako hitro in tako številnim uporabnikom. Dejansko lahko vidimo, da knjižnica po svoje dopolnjuje ponudbo izobraževalnih ustanov.

Oglejmo si še nekaj primerov, v zvezi s katerimi so posamezni projekti iz izobraževanja odraslih zaživel v knjižnicah. Naj navedem dva zgleda sodelovanja andragoške stroke in knjižnic, ki jih celo zelo dobro poznam. Prvi je Borza znanja, ki že nekaj let izjemno uspešno deluje v Delavski knjižnici (to je enota Knjižnice Otona Župančiča), drugi pa Andragoška poletna šola v Ajdovščini. V obeh primerih je ravno knjižnica tisto okolje, ki dodatno spodbuja in razvija dogajanje v zvezi z obema projektoma. Seveda je res, da brez prizadevanja posameznikov omenjena projekta

ne bi bila tako uspešna. Trdim le, da tesna povezanost teh dveh projektov s knjižnico ni naključna. Uspešni projekti so tudi študijski krožki, katerih delo prav tako pogosto poteka v okrilju knjižnice, pa središča za samostojno učenje in navsezadnje tudi razstave, delavnice in predavanja, ki že lep čas potekajo v knjižnicah po vsej Sloveniji in se jih udeležujejo predvsem (ali celo izključno) odrasli. Sicer pa se o tem lahko prepričate v katalogu izvajalcev in programov Izobraževanje odraslih v Sloveniji ali pa v programu dejavnosti za Teden vseživljenskega učenja.

V knjižnici torej ne gre za neposredno izvajanje različnih izobraževalnih programov, vendar ponujajo obilo možnosti za neformalno splošno izobraževanje, neformalno poklicno izobraževanje, organizirano samostojno učenje in priložnostno učenje. Prav tako lahko knjižnica uspešno sodeluje z izobraževalnimi ustanovami pri posameznih postopkih v okviru tako imenovanega andragoškega ci-

klusa. Menim, da si zato knjižnice zaslužijo svoje mesto tudi v takšnih strateških dokumentih, kot je Nacionalni program izobraževanja odraslih.

Zelo pomembno se mi zdi začeti sodelovati na vseh ravneh. Od tistega osnovnega pretoka informacij (obveščanja o posameznih dogodkih, vabila na strokovna srečanja ...) do kompleksnejših zadev, kot je sodelovanje andragoškega in bibliotekarskega društva (morda kot okrogla miza, skupni posvet ...) in še kaj.

Začetna prizadevanja se že kažejo, pomembno pa je predvsem začeti. To dokazuje, poleg navedb v prispevku, tudi sam prispevek, ki ste ga pravkar prebrali do konca ... Bi šli še naprej?

Tomaž Pevec

Knjižnica Otona Župančiča –
enota Delavska knjižnica Ljubljana

MANAGERSKO IZOBRAŽEVANJE NA EKONOMSKI FAKULTETI V LJUBLJANI

V preteklosti gospodarstva v prehodu zaradi planske narave niso namenjala posebne pozornosti managerskemu izobraževanju. Slovensko (jugoslovansko) gospodarstvo je imelo pri tem v primerjavi z drugimi gospodarstvi v prehodu nekatere prednosti. Bilo je manj učinkovito od razvitih gospodarstev, vendar pa je bilo zaradi pomena trga in večje usmerjenosti navzven učinkovitejše od centralno-planskih gospodarstev. Managersko izobraževanje se je začelo v Sloveniji razvijati sredi šestdesetih let.

VLOGA EKONOMSKE FAKULTETE V RAZVOJU MANAGERSKEGA IZOBRAŽEVANJA

Ekonomski fakulteta v Ljubljani ima kot akademska ustanova najdaljšo tradicijo v izobraževanju managerjev v Sloveniji. Začetki segajo v leto 1967, ko je začela, kot eden prvih institucionalnih organizatorjev in izvajalcev managerskega izobraževanja v Sloveniji, razvijati prve programe za tako imenovane potrebe gospodarske prakse, in sicer z organizacijskim in finančnim sodelovanjem GZS. Fakulteta podjetjem takrat ni mogla sama ponuditi programov, ker se tedaj direktorjem ni smelo ponujati kakršnih koli oblik znanja, ne da bi jih oblastne institucije preverile. Pod vodstvom prof. Ivana Turka, ki je bil pobudnik in dolga leta gonilna sila te dejavnosti, je fakulteta razvila dvo- in tritedenske in tudi krajše programe za vodilne iz gospodarstva in skrbela za njihovo izpopolnjevanje. Številne teme s takratnih seminarjev so podobne današnjim, na primer analiza trga in komercialne politike, delitev dohodka in motiviranje osebja, politika prodajnih cen, merila investiranja v podjetju, navezovanje poslovnih stikov s tujino. Do leta 1972 je bila seminarsko-podjetniška dejavnost Ekonomske fakultete organizirana na Inštitutu za ekonomiko in or-

ganizacijo podjetja v okviru raziskovalnega centra fakultete. Leta 1972 pa so na fakulteti ustanovili posebno organizacijsko enoto IZOBRAŽEVALNI CENTER Ekonomske fakultete – ICEF. V tem obdobju, na koncu 60. let, je fakulteta, prav tako na pobudo prof. Ivana Turka, uvedla magistrski študij iz organizacije in vodenja podjetij, ki je bil prvi tovrstni študij v Sloveniji. Obe dodatni dejavnosti fakultete, seminarska dejavnost in podiplomski študij iz organizacije in vodenja podjetij, sta imeli enaka izhodišča. Prvič v tem, da se poslovno in organizacijsko znanje uveljavlja kot znanje, ki ni manj vredno od ekonomskega. Drugačno je zaradi drugačnih potreb tistih, ki so se zaposlovali v podjetjih. Seminarska dejavnost in nov podiplomski študij pa sta imele enaka izhodišča tudi v naravi jugoslovanskega gospodarstva, kjer je imel trg, domači in tuji, opazno vlogo. Managersko izobraževanje na Ekonomski fakulteti je sredi 70. let, v obdobju uvedbe integralnega planskega samoupravnega sistema, za deset let delno usahnilo. V tem obdobju je GZS ustanovila posebno šolo za izobraževanje poslovnih delavcev v Škofji Loki. Šola je bila internatske narave. Iz te šole sta se čez nekaj let razvila Center za poslovodne delavce na Brdu pri Kranju in Center za zunanjetrgovinske delavce v Radencih. Za fakulteto so se pokazale boljše možnosti ob koncu 80. let, ko je začel ICEF množično izvajati programe za računovodske in finančne direktorje, podjetniško šolanje, študijske tečaje in številne kratke oblike izobraževanja poslovnih delavcev. ICEF se je leta 1990 preimenoval v CISEF.

Od začetka 90. let priredi CISEF vsako leto več kot 100 seminarjev in drugih krajših oblik izpopolnjevanja v zvezi s financami in bančništvom, trženjem, organizacijo, strateškim managementom, ekonomiko, računovodstvom, ravnanjem s človeškimi viri in tuji jezikimi. Vsako leto prihaja več kot 2500

udeležencev, največ iz bank, zavarovalnic in industrije. Udeleženci so večinoma diplomanti Ekonomske fakultete in zasedajo pomembne položaje ter položaje v srednjem managementu. V seminarje je vključenih več kot 100 predavateljev, z Ekonomske fakultete in z obeh slovenskih univerz ter priznanih strokovnjakov, uspešnih managerjev, ki so zaposleni v bankah, inštitutih, podjetjih ter vladnih in drugih službah; čedalje več je tudi predavateljev iz tujine. CISEF je tržno usmerjena ustanova in letno ustvari več kot en milijon DEM prihodka. Organizacijo celotne izobraževalno-svetovalne dejavnosti ob pomoči strokovnih služb na Ekonomski fakulteti vodijo štirje redno zaposleni delavci.

CISEF – Center za strokovno izpopolnjevanje in svetovalno dejavnost Ekonomske fakultete je v teh letih postal največji univerzitetni poslovno-izobraževalni center v Sloveniji. Njegovo poslanstvo bi lahko strnili v treh postavkah: 1. zadovoljiti potrebe diplomantov Ekonomske fakultete in drugih poslovnih delavcev po izpopolnjevanju ekonomskega, poslovnega in organizacijskega znanja, 2. povezati fakulteto (kot institucijo in fakultetne učitelje) z gospodarstvom in 3. ustvarjati dodatna finančna sredstva za potrebe fakultete.

CISEF želi tudi v prihodnje ostati v zavesti udeležencev in drugih javnosti kot univerzitetni izobraževalni center, kot mesto vračanja diplomantov na Ekonomsko fakulteto in kot prostor za strokovna srečanja in razprave. Poseben izziv za CISEF je zadovoljevanje izobraževalnih potreb najvišjega managementa, ki mu namenja precejšnjo pozornost. Pri tem bo treba še bolj izrabiti prednosti, ki jih ponuja fakulteta, in strniti dosežke na raziskovalnem področju ter jih povezati z drugimi oblikami podiplomskega izobraževanja. Prav magistrski in doktorski študij bi morala postati inkubator za razvoj novega znanja o delovanju gospodarstva in managementa, ki bi ga bilo mogoče prenašati na vsa področja delovanja Ekonomske fakultete. Sodelovanje domačih predavateljev in raziskovalcev s priznanimi tujimi predavatelji in raziskovalci ter z uspešnimi managerji slovenskih in tujih podjetij – nekaj spodbudnih izkušenj na rednem podiplomskem študiju Ekonomske fakultete že imamo – je lahko primerno izhodišče za oblikovanje znanja, ki bi ga CISEF ponudil za zadovoljitev izobraževalnih potreb tega najvišjega segmenta odjemal-

cev. To seveda ne bo lahko, saj je trg izobraževalnih managerskih storitev v Sloveniji zelo konkurenčen in ponudba managerskega izobraževanja pogosto presega povpraševanje po njem. Pot do uspeha v prihodnje vidi CISEF v upoštevanju in stalnem preučevanju potreb odjemalcev izobraževalnih storitev, to je sedanjih in morebitnih udeležencev, v vzdrževanju in razvijanju dolgoročnih odnosov z njimi, v kakovosti storitev in strokovni odličnosti na vseh ravneh.

SKLEP

Po 25 letih se razmerje med ponudniki znanja in njegovimi naročniki spreminja. Ekonomska fakulteta ni več le »učitelj«, gospodarstvo pa ni več »učenec«. Novo kakovost v odnosih bi lahko imenovali partnerstvo, pri katerem gre za vzajemno učenje, vzajemne interese, vzajemno tveganje in odgovornost. Slovensko gospodarstvo potrebuje sodobno znanje v zvezi z ekonomijo, organizacijo in poslovnimi vedami, fakulteta pa je v stikih z direktorji in strokovnimi delavci bogatejša zaradi dragocehnih izkušenj, ki jih imajo udeleženci seminarjev. Prepričani smo, da se učenju kot permanentnemu življenjskemu procesu ne bo izognil nihče, ki bo hotel preživeti in se razvijati.

Marijana Jazbec
CISEF v Ljubljani

VIRI

- Jazbec, M., Prašnikar, J., Rovar, J. Izobraževanje managementa v Sloveniji, Analiza odjemalcev izobraževalnih storitev CISEF, Ekonomska fakulteta, 1996.
- Jurančič, I. Nastanek, razvoj in izvajanje izobraževalnega programa v šoli za poslovodne kadre v Škofji Loki, Organizacija in kadri, št. 11, 1979, str. 599-604.
- Možina, S. Izobraževalna dejavnost za kadre v gospodarstvu, s katero se je ukvarjala EF od 8. 3. 1946 do 30. 9. 1976, almanah ob 30. letnici EF, Ljubljana, 1976.
- Pogačnik, B., Žužek, I. Dopolnilno izobraževanje pri nas – gonilo ali zavora razvoja? Gospodarski vestnik, št. 7, februar, 1986, str. 14-16.
- Prašnikar J., Svejnar J. Economic Behavior of Yugoslav Enterprises, Advanced in the Economic Analysis of Participatory and Labor Managed Firms, JAI Press Inc., Vol 3, 1988, 237-311.
- Ribnikar, I. Prispevek o CISEF ob 50. letnici Ekonomske fakultete, Ljubljana, 1996
- Tomat, V.: Program in režim izobraževanja poslovnih kadrov v Škofji Loki, Organizacija in kadri, št. 11, 1978, str. 605-608.
- Turk, I. Delovanje Izobraževalnega centra Ekonomske fakultete od 1. 10. 1976 do 30. 9. 1986, almanah ob 40. letnici EF, Ljubljana, 1986.

**SEDMA MEDNARODNA KONFERENCA O
ZGODOVINI IZOBRAŽEVANJA ODRASLIH**

(Seventh International Conference on the History
of Adult Education)

Kraj: University of Dundee, West Park Hall, Scotland

Čas: 12.-16. julija 1998

Prijave: Mrs. Linda Fulton
Institute for Education and Lifelong Learning
The University Nethergate
DUNDEE, DD1 4HN SCOTLAND, U. K.

**TRETJA MEDNARODNA KONFERENCA O
IZOBRAŽEVANJU ANDRAGOGOVI**

(Third International Conference of Training Adult Educators)

Kraj: University of Exeter, Exeter

Čas: 8.-12. julija 1998

Prijave: Mrs. Roseane Benn
Dept. of Continuing and Adult Education
Cotley, Streatham Rise
EXETER UK EX4 4PE, U. K.

Povzetki/Abstracts

Andrej Justinek

Čemu vzgoja odraslih?

Avtor v članku izhaja iz podmene, da je poglobitni namen vzgoje odraslega celosten razvoj osebnosti, ki naj posamezniku omogoči kvalitetno bivanje v sodobnem svetu. Hkrati pa je vzgoja tudi permanenten proces. Posebej se ukvarja z metodiko vzgoje odraslih in opredeljuje temeljne načine vzgoje, ki posameznika vodijo v samostojno delovanje. Razlikuje med vzgojnimi in izobraževalnimi metodami in ugotavlja, da se vzgojne metode nanašajo na afektivno sfero človekove osebnosti, izobraževalne pa večinoma na racionalno. Prepričan je, da je temelj za vzgojo odraslih predvsem primerna vzgojna metodologija.

Andrej Justinek

Why adult formation

The article argues that the primary aim of adult formation is comprehensive personality development which is supposed to ensure quality existence in modern world. The article also suggests that formation is a permanent process. Justinek puts special emphasis on adult formation methodology and defines fundamental formation styles which encourage independent action in individuals. Justinek differentiates between formation and education methods and concludes that formation methods are related to the emotional sphere of personality, and education methods mostly to the rational. Justinek believes that formation of adults is based primarily on appropriate formation methodology.

Hans G. Schuetze

Visokošolsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje

Poudarek te razprave je na socialno-gospodarski skladnosti povpraševanja po možnostih izobraževanja v visokošolskih ustanovah, na državni politiki, odzivu ustanov, od univerzitetnih in neuniverzitetnih, ter priložnostih in ovirah, s katerimi se srečujejo posamezniki. Lotili smo se predvsem spreminjajoče se narave izobraževalnih potreb in priložnosti za starejše študente, ki jih ponujajo visokošolske

ustanove, in pomena, ki ga imajo te spremembe za nadaljnje raziskovanje.

Hans G. Schuetze

Higher education and life-long learning

The emphasis of the article is put on the social and economic relationship between demand for higher education, state policy, reaction of institutions which are or are not part of universities, and on obstacles encountered by individuals. Schuetze treats the changing nature of educational needs and possibilities for older students provided by higher-education institutions, and the impact of these changes on further research.

Dušana Findeisen

Programska prenova izobraževalnega sistema v Franciji

Avtorica v pričujočem prispevku predstavlja reformo francoskega srednjega šolstva in jo skuša primerjati s prenovo šolstva v Sloveniji. Ugotavlja, da so francoski šolski reformisti uvideli, da morajo dati prednost ciljem, in ne predmetom, zato so v programski prenovi upoštevali predvsem koherentne povezave med predmeti. Meni, da je bistveno vprašanje, ki si ga moramo zastaviti ob programski prenovi slovenskega šolstva predvsem, kaj storiti, da bodo mladi ljudje iz šol prihajali sposobnejši za življenje v drugačnosti, da bodo bolj samostojni in neodvisni ter pripravljeni na vsakokratne spremembe.

Dušana Findeisen

Reform of education on system in France

Findeisen outlines the reform of French secondary education and attempts a comparison with the reform of education in Slovenia. She concludes that the French education authorities have realized that primary stress should be put on goals instead of subjects, therefore the reform is primarily concerned with coherent connections between subjects. According to Findeisen, the basic question which we must pose ourselves in reforming Slovenian education is as to what to do in order

for young people to leave school better equipped for life in various circumstances, to be more independent, self-reliant and prepared for changes.

Metka Brkan

Branje strokovnih besedil v tujem jeziku

Učinkovit bralec besedila v tujem jeziku je bralec, ki se je približal fleksibilnosti branja domačega govorca, ki je značilna za prebiranje najrazličnejših besedil iz njegovega okolja: časopisnih člankov, revij, osebnih pisem, poslovne korespondence, uradnih dokumentov, visokošolskih učbenikov in znanstvenih in tehničnih besedil. Fleksibilnost pri branju pomeni večjo hitrost branja in boljše razumevanje besedila: učinkovit bralec je tisti, ki bere hitro in s potrebno stopnjo razumevanja. Slab bralec bere besedilo počasi, ne da bi imel pri tem veliko koristi.

Članek se osredotoča na metode razvijanja bralnih spretnosti študentov pri branju angleških strokovnih besedil.

Metka Brkan

Reading of Foreign Language Technical Texts

An efficient foreign language reader is one who has approached the reading flexibility of a native speaker as he reads different texts presented in his environment: newspaper articles, magazines, personal letters, business correspondence, official documents, academic textbooks and scientific and technical texts. Flexibility in reading means increased speed as well as enhanced comprehension: an efficient reader should read fast with needed comprehension. A poor reader is one who reads everything slowly without getting much meaning from reading.

The article focuses on techniques for developing foreign language reading skills of university students to cope with the reading of English technical texts.

dr. Bogomir Kovač

Kakovost v izobraževalni dejavnosti

Avtor v svojem prispevku zastopa stališče, da se da kakovost v izobraževalni dejavnosti ovrednotiti na temelju primerljivosti med pridobitnimi in nepridobitnimi sektorji – dejavnostmi. Govori o kakovosti na petih ravneh, in sicer razlikuje kakovost kot sistem, kakovost kot proces, kakovost kot nadzor, kakovost kot tekmovanje in kakovost kot poslovna miselnost. V prispevku ugotavlja, da kakovost izobraževalnega procesa pomeni predvsem spodbujanje osebne ustvarjalnosti in uveljavljanje vrednot za skupno sodelovanje. Kakovost je treba uvajati v izobraževalne institucije že zaradi večje odzivnosti na nove izobraževalne potrebe, pa tudi zato, ker je postala kakovost ena najpomembnejših razvojnih filozofij na pragu 21. stoletja.

Bogomir Kovač, PhD

Quality in education

In the article Kovač claims that quality in education can be measured on the basis of comparison between profit and non-profit sectors - activities. He defines quality on five levels, namely quality as a system, quality as a process, quality as control, quality as competition, and quality as business philosophy. Kovač concludes that quality of education process primarily means encouragement of personal creativity and establishment of values for joint cooperation. Quality needs to be introduced into educational institutions in order to ensure a higher level of responsiveness to new education needs, not to mention the fact that quality has become one of the most important development philosophies on the verge of the 21st century.

mag. Janko Berlogar

Kritična interpretacija kakovosti v izobraževanju odraslih

S kritičnim pristopom, ki se je uveljavil tudi v sociologiji izobraževanja odraslih, avtor kakovost v izobraževanju obravnava kot nekaj, kar je vse prej kot absolutno in enkrat za vselej dosegljivo. Predvsem pa ni nekaj, kar je odvisno zgolj od izobraževalcev. Karkoli kvaliteta že je, je nekaj, kar s svojimi interesi in močjo določa

»porabnik«, deležnik v izobraževalnem procesu - izobraževanec, podjetje, država, politika, interni dejavniki. Izobraževalne organizacije pri tem pogosto nimajo veliko vpliva. Mnogokrat odločajo moč in interesi, ki imajo s kakovostjo, še manj z odličnostjo izobraževanja, kaj malo opraviti. V izobraževanju odraslih kot političnem procesu si zato morajo izobraževalne organizacije svoje pravo mesto šele izboriti. Bolj kot uveljavljati pri drugih določene principe kakovosti morajo aktivno, v pogajanjih, a obenem dovolj agresivno sodelovati pri definiranju tovrstnih principov. Avtonomnost v oblikovanju in uveljavljanju principov kakovosti je, z vsem spoštovanjem trga, vendarle vprašanje obstoja izobraževalne organizacije.

Janko Berlogar, M. Sc.

Critical interpretation of quality in adult education

Critical approach has undoubtedly found its place in the sociology of adult education, too. The author uses it to interpret the quality in adult education as something far from being absolute and reached once for ever. Most important – it does not depend on the teachers, educators only. Whatever it really is, the quality in adult education is determined and defined by the power and interests of the »customer«, the stakeholder in educational process – by its participants, enterprises and economy, by the state and by the internal processes in educational organisations, too. The latter themselves usually do not have some real influence on the quality of the process they organise and carry out. The process determined and defined by power and interests of others has nothing in common with quality and is far from educational excellence. In adult education as a political process educational organisations still have to fight their positions out. Their task therefore is to actively, through negotiations, but aggressively enough, participate in defining the principles of quality first. They will know how to activate them in educational processes later. With all respect to the market (from which adult education cannot run away), but the autonomy in defining educational principles is crucial for the survival of adult education organisations.

mag. Albert Mrgole

Mladi v izobraževanju odraslih

Povečano vključevanje mladih v andragoške izobraževalne programe je v zadnjih letih opozorilo na problematiko

prehajanja med rednim izobraževalnim sistemom in trgom delovne sile, pri katerem velik delež mladih ostane v položaju družbene marginaliziranosti in brezperspektivne izolacije. Mladi so v izobraževanju odraslih posebna ciljna skupina, zato moramo za načrtovanje izobraževalnih programov poznati njihove specifične značilnosti. Prispevek na ravni prikaza razpoložljivih statističnih podatkov in njihovih paradoksov vpeljuje kategorijo mladih v izobraževanju odraslih kot učinek sistemskih dejavnikov in utemeljuje problematiko v registru, ki za poglobljeno razumevanje narekuje sociološko in antropološko usmerjen analitični pristop.

Kot prvi učinek ne le pedagoškega pogleda je v drugem delu članka prikazana analiza ideologije določanja izobraževalnih potreb in njenih nevarnih konsekvenc v izhodiščnem načrtovanju izobraževalnih programov. Kot posledica temeljitejšega premisleka o dejavnih mladinskega šolskega osipa in upoštevanje izkušnje eksperimentalnega izobraževalnega programa za mlade so v sklepnem delu prikazani temeljni elementi, ki bi jih morali načrtovalci andragoških izobraževalnih programov za mlade vključiti v načrtovanje učinkovitega kurikulumuma.

Albert Mrgole, MA

Young people in adult education

The increasing number of young people participating in adult education programmes has, in the recent years, raised the question of transfer from regular education system to labour market where a large proportion of young people remain socially marginalized and isolated. Young people in adult education are a special target group; in order to plan educational programmes properly, we need to be familiar with their specific characteristics. The article, on the level of a statistical data outline and its paradoxes, introduces the category of young people in adult education as an impact of system factors, and defines related problems in the register, which – for more thorough understanding – dictates sociologically and anthropologically directed analytical approach.

The first effect of this, not solely pedagogical view, is presented in the second part of the article, where Mrgole proposes an analysis of educational needs definition and its dangerous consequences in original planning of educational programmes. The concluding part takes a wider perspective and treats the factors of early school-leaving of young people, taking into consideration direct experience in experimental educational programmes

for the young. The article ends with an outline of basic elements which the planners of andragogical educational programmes intended for young people should consider in their planning to achieve effective curricula.

Sonja Klemenčič

Kurikularna prenova tujih jezikov za odrasle

Programska kurikularna komisija, ki bo pripravljala spremembe veljavnih izobraževalnih programov za odrasle za učenje angleščine, francoščine, italijanščine in nemščine, je izvedla anketiranje med učitelji teh programov. Na ta način je komisija želela izvedeti, kaj učitelji menijo o vpisnih pogojih in predvideni ciljni skupini, kako ocenjujejo opredeljene standarde znanja, kako vrednotijo vsebino, kakšni se jim zdijo kriteriji za vrednotenje znanja, kako program organizacijsko izvajajo v različnih ustanovah, kaj menijo o trajanju programa, pogojih za izvedbo programa ipd. Rezultati kažejo, da učitelji obstoječe programe ocenjujejo kot razmerna dobre. Ta ocena velja predvsem za vsebino, trajanje, pogoje za izvajanje programa, opozorili pa so tudi na slabosti programov, ki pa se nanašajo predvsem na ne dovolj natančno določene standarde znanja in s tem povezane kriterije za ocenjevanje uspešnosti udeležencev. To je tudi razlog za ugotovitev, ki jo lahko poznamo iz različnih izjav anketirancev, da namreč potrdila, ki jih izdajajo različne ustanove, izvajalke tega programa, ne zagotavljajo vedno približno enakega standarda znanja. Druga, prav tako ne preveč razveseljiva ugotovitev pa je, da (pre)več učiteljev sploh ne pozna izobraževalni program, po katerem naj bi učili.

Sonja Klemenčič

Curriculum reform of foreign language teaching for adults

The Curriculum Board in charge of drafting the changes in the existent educational programmes of foreign language – English, French, Italian and German – acquisition for adults has carried out a survey among foreign language teachers. The Board wanted to establish the views of the teachers concerning the admission requirements and the target groups, knowledge standards, contents, criteria of knowledge evaluation and testing, implementation of programmes in various institutions, duration of programmes, conditions for implementation, etc. The results of the survey show that the exist-

ent programmes are judged as rather good by the teachers. However, this positive evaluation mainly refers to the content, duration and admission requirements; the teachers also pointed out some negative aspects of the programmes, namely inadequately defined knowledge standards and related evaluation criteria. On the basis of the survey it can be concluded that the certificates issued by different institutions, where programmes are carried out, do not reflect the same level of knowledge. Unfortunately, it can also be concluded that (too) many teachers are not familiar with the education programmes they are supposed to carry out.

Olga Drofenik

Nacionalni program izobraževanja odraslih

V Andragoškem centru smo pripravili strokovne podlage za Nacionalni program izobraževanja odraslih, v skladu z določili Zakona o izobraževanju odraslih pa ga bo sprejel parlament. Nacionalni program določa cilje, prednostne ciljne skupine, prednostna področja in okvirni obseg denarja za njegovo uresničevanje. V strokovne podlage smo zajeli tudi umestitve izobraževanja odraslih iz raziskave o globalnih razvojnih dejavnikih v Evropi, iz dokumentov mednarodnih organizacij in slovenskih razvojnih dokumentov. V današnjem prispevku v sedmih točkah predstavljamo raziskave in dokumente mednarodnih organizacij, pomembne za naš nacionalni program. Med najpomembnejše uvrščamo raziskavo Odločilni globalni dejavniki razvoja Evropske skupnosti po letu 1992, Sporočilo ministrov Organizacije za ekonomski razvoj in sodelovanje ter Strategijo gospodarskega razvoja Slovenije. Za te in vse druge predstavljene dokumente je značilno, da uveljavljajo pomen vseživljenjskega učenja za bogatejše osebno življenje, hitrejšo gospodarsko rast in ohranjanje družbene povezanosti. Takšno videnje vloge izobraževanja odraslih smo na načelni ravni sprejeli tudi pri nas. V izpeljavi načel pa se ta »večrazsežnost« izobraževanja odraslih zmeraj znova izgublja in prevlada izobraževanje za »proizvodnjo«. Zato smo pri izbiri izhodišč postavili v ospredje pomen izobraževanja odraslih v njegovih socialnih in kulturnih razsežnostih.

Olga Drofenik

Nacionalni program izobraževanja odraslih

The Adult Education Centre has drafted the professional foundations for the Master Plan for Adult Education which,

according to the provisions stipulated in the Adult Education Act, will be adopted by the Parliament. The Master Plan specifies the goals, priority target groups, priority areas and a draft financial projection. The professional foundations include the ratings of adult education in studies about adult education trends in Slovenia and abroad. The paper presents research results relevant to the Master Plan and documents issued by international organizations, including research into the Decisive Global Factors of EC Development after 1992, the Report of Ministers of the OECD, and the Economic Development Strategy of Slovenia. All the above-mentioned documents emphasize the importance of lifelong learning in achieving a more fulfilling personal life, faster economic growth and maintenance of social ties. In principle, the same views are shared in Slovenia. However, in practice the "multi-dimensional" nature of adult education often gives way to "education for production". This is why we especially stress the importance of adult education in the social and cultural context.

Pregled avtorjev in njihovih prispevkov v reviji *Andragoška spoznanja* v letu 1997

Prva številka pomeni številko letnika 1997, druga pa stran.

BERGINC, Jordan:

Izobraževanje in usposabljanje v podjetništvu
– 2/74–78

BERLOGAR, Janko:

Kritična interpelacija kvalitete v izobraževanju odraslih 3–4/34–41

BREČKO, Daniela:

Akcijsko raziskovanje v izobraževanju odraslih – 1/36–41

BRKAN, Meta:

Branje strokovnih besedil v tujem jeziku –
3–4/23–25

ČASAR, Mihaela in GUČEK, Mojca:

Komunikacija v izobraževanju odraslih –
2/19–26

ČERNOŠA, Slavica:

Analiza delovanja študijskih krožkov v Sloveniji – 2/26–31

DROFENIK, Olga:

Nacionalni program izobraževanja odraslih –
3–4/67–72

FINDEISEN, Dušana:

Kaj napravi manj izobražene odrasle drugačne – 1/27–30

Programska prenova izobraževalnega sistema v Franciji – 3–4/

GUČEK, Mojca in ČASAR, Mihaela:

Komunikacija v izobraževanju odraslih –
2/19–26

JELENC, Zoran:

Raziskovanje izobraževanja odraslih v Sloveniji 1/48–59

Visokošolsko izobraževanje odraslih v Sloveniji – s strategijo ali brez nje? – 2/39–46

JUSTINEK, Andrej:

Osebnostne lastnosti voznikov motornih vozil – 1/20–27

Čemu vzgoja odraslih? – 3–4/4–11

KLEMENČIČ, Sonja:

Kurikularna prenova tujih jezikov za odrasle – 3/4–52–66

KOVAČ, Bogomir:

Kakovost v izobraževanju odraslih –
3–4/26–33

KRAJNC, Ana:

Andragoška poletna šola kot model interakcijskega izobraževanja 2/10–19

KROFLIČ, Robi:

Kurikulum – 1/3–13

KUMP, Sonja:

Ponudba in kakovost visokošolskega izobraževanja odraslih – 2/56–64

MIHEVC, Bogomir:

Raziskava o visokošolskem izobraževanju odraslih v Sloveniji – 2/46–56

MARGOLE; Albert:

K teoriji brezposelnosti mladih – 1/13–20

Mladi v izobraževanju odraslih – 3–4/42–51

NOVAK, Bogomir:

Raziskovanje uspešnosti – 1/30–36

PODMENIK, Darka:

Ugotavljanje potreb po visokošolskem izobraževanju odraslih v Sloveniji – 2/64–71

POTRČ, Marjeta:

Kako izboljšati izobrazbeno strukturo zaposlenih – 2/ 78–85

RAZDEVŠEK-PUČKO, Cveta:

Splošno strokovno izpopolnjevanje učiteljev – 2/71–74

SCHUETZE, Hans G.:

Visokošolsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje – 3–4/12–17

VELEJ, Marjan:

Preoblikovanje dopisnega izobraževanja v izobraževanje na daljavo – 2/34–39

ŽIDAN, Alojzija:

Razvoj samoizobraževalne kulture v družboslovju – 2/31–34

ŽNIDARŠIČ, Bojan:

Neformalno izobraževanje v deželi suhe robe – 1/41–48

PREGLED POROČIL, ODMEVOV IN OCEN**BREČKO, Daniela**

Spretnosti sporazumevanja in vplivanja –
2/87

Letni posvet Andragoškega društva Slovenije
– 2/91–93

Sprostitev in ustvarjalnost v šoli (recenzija) –
3–4/73

DOBNIK, Nadja:

3. andragoška poletna šola – 2/88–91

JAZBEC, Marija:

Managersko izobraževanje na Ekonomski fakulteti v Ljubljani 3–4/76–77

KRAJNC, Ana:

Paulo Freire – In memoriam – 2/85–87

MOHORČIČ-ŠPOLAR, Vida A.:

Učenje odraslih – ključ za 21. stoletje –
1/61–63

PERME, Ema:

Letni posvet Andragoškega društva Slovenije
2/91–93

PEVEC, Tomaž:

Kam s knjižnico ... v nacionalni program izobraževanja odraslih – 3–4/74–75

PREGLED UVODNIKOV**BREČKO, Daniela:**

Prihodnost ustvarjamo ljudje – 1/1

FINDEISEN, Dušana:

Bodimo soodgovorni za razvoj – 2/3

KRAJNC, Ana:

Vseživljenjsko izobraževanje ali vseživljenjsko učenje – 3–4/3

V reviji *Andragoška spoznanja* objavljamo izvirne in še neobjavljene prispevke o izobraževanju odraslih.

Splošna načela

Prispevke, s katerimi želimo zajeti vsa področja izobraževanja odraslih, bomo razdelili na znanstvene in strokovne prispevke, prispevke iz prakse za prakso in informativne prispevke.

Z veseljem bomo objavili tudi konkretne zgodbe o podjetjih, ljudeh, dejavnostih ali dogodkih, saj želimo dati čim več uporabnih informacij, da bi postali dejavnejši v okolju, v katerem živijo.

Prispevki naj bodo napisani jasno in razumljivo. Za informativne prispevke priporočamo novinarski slog pisanja.

Dolžina

Prispevki naj obsegajo besedilo od 1500 do 3000 besed (do 10 strani A4 s presledkom 1,5).

Ilustracije

Ilustracije so zelo zaželeno. Če vaš prispevek vsebuje ilustracije (risbo, fotografijo, diagram, karikaturu – oziroma vse, kar ne spada v samo besedilo), vas prosimo, da nam jih pošljete ločeno od besedila z jasno pripisanim naslovom prispevka in oznako, kje naj ilustracija v besedilu stoji.

Reference

Predlagamo, da za reference v besedilu uporabite sodobnejši način. Za citat ali točno navedbo damo v oklepaj priimek avtorja, leto izdaje ter stran (Jereb, 1991, str. 74). Če gre za splošno navedbo, izpustimo stran (Jereb, 1991).

Seznam literature

Seznam uporabljene literature uredite po abecednem vrstnem redu. Zaradi preglednosti predlagamo naslednjo ureditev:

a) knjige: priimek in ime avtorja, leto izdaje, naslov, kraj, založba. Primer: Brajša, P. (1993). *Managerska komunikologija*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

b) članki v revijah: priimek in ime avtorja, leto izida, naslov, ime revije, letnik, strani. Primer: Christiansen, U. (1994). *Weiterbildung als gemeinsame Aufgabe*. *Grundlagen der Weiterbildung*, 4, str. 197–199.

c) prispevki v zbornikih: priimek in ime avtorja,

leto izdaje, naslov prispevka in nato natančni podatki o zborniku (izpustimo le leto izdaje). Primer: Muršak, J. (1990). *Sistem strokovnega in poklicnega izobraževanja v Franciji*. V Medveš (ur.), *Primerjalne raziskave srednjega izobraževanja v nekaterih evropskih državah*. Ljubljana.

Povzetek

Znanstvene in strokovne razprave morajo imeti še povzetek v slovenščini, ki naj obsega največ 15 vrstic. Povzetek opremite z nazivom, imenom, priimkom in polnim naslovom prispevka (primer: dr. Zoran Jelenc: *Neformalno izobraževanje v organizacijah*).

Po možnosti naj bodo povzetki tudi v angleščini, še zlasti, kadar se bojite nejasnosti pri našem strokovnem prevodu naslova ali povzetka.

Opozorilo

Prosimo, da svoje članke pošljete v dveh izvodih na A4 formatu. Izpisi naj bodo kakovostni z dvojnimi razmikom med vrsticami. Na posebno stran napišite kratko avtobiografijo, ki naj obsega ime in priimek, akademski ali strokovni naziv ter ime ustanove, v kateri ste zaposleni, ali ime fakultete, če ste študent.

Tehnična navodila

Priložite računalniško disketo z besedilom vašega prispevka. Diskete so lahko 3.5 ali 5.25 HD. Na disketi naj bo samo besedilo prispevka, shranjeno pod vašim priimkom (ime zapisa naj bo vaš priimek, npr. Krajnc, Krajnc.doc, Krajnc.asc in podobno) in posebej povzetek (ime povzetka naj bo vaš priimek in zraven številka 1., npr. Krajnc1). Ne pozabite na nalepko diskete jasno napisati svoj priimek. Prispevki so lahko napisani z enim od naslednjih urejevalnikov besedil: Wordstar, Word for Windows ali v zapisu ASCII.

Znanstvene prispevke ocenita dva recenzenta. Recenzentski postopek je anonimen. Pisnih prispevkov ne vračamo, o zavrnjenih prispevkih pa avtorja obvestimo.

Uredniški odbor si pridržuje pravico do sprememb naslova in drugih uredniških posegov.

Prispevke pošljite na naslov:

Gospodarski vestnik, Uredništvo revije *Andragoška spoznanja*, Dunajska 5, 1000 Ljubljana.

Uredništvo revije Andragoška spoznanja